

مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن

إعداد:

سماح فوزي محمد الصوص

أ.د. نايفة محمد قطامي

(أستاذ دكتور)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

٢٢، أيار، ٢٠١٤

نوقشت هذه الرسالة (مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن)، وأجيزت بتاريخ:٥/٢٢/ ٢٠١٤م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتورة نايفة محمد قطامي، رئيساً أستاذ، علم النفس التربوي	د. نايفة قطامي ....
الأستاذ الدكتور بشير محمد عربيات، عضواً أستاذ، الإدارة التربوية	....
الدكتور بلال عادل الخطيب، عضواً أستاذ مساعد، علم النفس التربوي	....
الأستاذ الدكتورة، ناديا هايل السرور (عضواً خارجيًا) أستاذ، علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية	....

تعهد وإقرار

أنا الطالبة سماح فوزي محمد الصوص الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن) ،بإشراف الدكتورة نايفة قطامي، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك، كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليًا أو جزئيًا؛ وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: سماح فوزي الصوص

التوقيع :

الإهداء

إلى والدي العزيز إجلالاً وثناءً

إلى والدتي الحبيبة

إلى رفيق الدرب زوجي الغالي عبد الله رزق

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

أهدي هذا الجهد المتواضع

سماح الصوص

شكر وتقدير

بوافر من عبارات الثناء والشكر، وبجزيل من مشاعر الامتنان والتقدير، أتقدم بها إلى الدكتورة الغالية نايفة قطامي المحترمة، التي قدمت الكثير في سبيل إنجاح هذا الجهد العلمي المتواضع، كي يغدو في صورته المثلى، فقدمت وساهمت ودعمت فجزاها الله كل خير.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، والممثلين بالدكتور بشير عربيات المحترم، والدكتور بلال الخطيب المحترم، والدكتورة ناديا هايل السرور المحترمة، الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل، كي لا يشوبه نقص صريح أو لا يعتريه خلل واضح، وإن كان من تقصير فمني، ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول وصفحاتها

قائمة الأشكال وصفحاتها

قائمة الملاحق وصفحاتها



ملخص

مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن

إعداد الطالبة:

سماح فوزي محمد الصوص

إشراف

الدكتورة نايفة محمد قطامي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس اليوبيل ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، والبالغ عددهم (٣٤٦) معلماً ومعلمة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياسين لتقصي مستوى استخدام المعلمين والمعلمات للاستراتيجيات المختارة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين تم تطبيقهما على جميع أفراد عينة الدراسة، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية الوصفية، مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

وقد أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الأول إلى أن مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي كان بدرجة مرتفعة للمقياس ككل وبدرجة مرتفعة في خمسة استراتيجيات هي استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة والعصف الذهني وتآلف الأشتات والتحسينات واستراتيجية ماذا لو كان، في حين جاءت استراتيجية الاستعمالات واستراتيجية تحليل الخصائص بدرجة متوسطة، وبينت نتائج السؤال الثاني أن مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد للمقياس ككل قد

جاء بدرجة متوسطة، في حين حصلت استراتيجية القراءة الناقدة على درجة مرتفعة، وحصلت استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات) على درجة متوسطة، وحصلت استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر) على درجة متوسطة وحصلت استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد) على درجة متوسطة، في حين حصلت استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل) على درجة منخفضة، وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي لصالح المعلمين من ذوي الخبرة من (٥ – ١٠) سنوات، والجنس لصالح الإناث في استراتيجية العصف الذهني واستراتيجية ماذا لو كان واستراتيجية تآلف الأشتات واستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة، ولصالح الذكور في استراتيجية الاستعمالات واستراتيجية التحسينات، والمباحث التي يدرسها المعلم لصالح المعلمين والمعلمات ممن يدرسون المباحث العلمية في استراتيجية العصف الذهني واستراتيجية ماذا لو كان واستراتيجية تآلف الأشتات، ولصالح المباحث الإنسانية في استراتيجية الاستعمالات واستراتيجية التحسينات واستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة، ونوع المدرسة لصالح المعلمين من مدرسة اليوبيل في مستوى استخدام استراتيجيات التعليم الإبداعي، وأشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين من ذوي الخبرة (٥–١٠ سنوات) أيضا، ووجود فروق لصالح الإناث في جميع أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، ووجود فروق لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية في استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات) واستراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل) واستراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)، أما استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر) فكانت لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمين من مدرسة اليوبيل في البعد الخامس الذي ظهر فيه دلالة إحصائية وهو استراتيجية القراءة الناقدة.

وقد تم تقديم مجموعة من التوصيات من أبرزها الدعوة إلى دراسة العلاقة بين مستوى استخدام المعلمين والمعلمات لتلك الاستراتيجيات والمؤهل العلمي للمعلم مثلاً حيث أثبت البحث ندرة الدراسات في هذا المجال، كما ان نتائج الدراسة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بأثر الخبرة وتفعيلها من خلال الزيارات التبادلية بين الأقران، بالإضافة إلى توصيات عملية تتعلق بتدريب المعلمين على الاستراتيجيات المختارة من خلال الدورات وورشات العمل.

الفصل الأول:

المقدمة

مقدمة الدراسة:

يمثل الطلبة الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية في غاية الأهمية، ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية، وقد أثبتت الدراسات أن حاجة هؤلاء الطلبة للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم يعتبر مأساة لهم ولمجتمعهم على حد سواء، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى برامج تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية (قطامي، ٢٠١٠).

ويتمتع الطلبة المتفوقون بصفات وقدرات تجعلهم أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي وتخفف من حدة المشكلات التي يتعرضون لها في ميادين العلاقات الأسرية أو المدرسية، وينظر إليهم على انهم أعضاء مرغوب فيهم في هذه الجماعات الاجتماعية نتيجة لتفوقهم، كما أن إطلاق لقب متفوق على هؤلاء الطلاب يحيطهم بهالة خاصة ويشعرهم بالتقدير وكذلك فإن ذكاء هؤلاء الطلاب وسماتهم الانفعالية تجعلهم أقدر على مواجهة مشكلات التعامل مع الآخرين، ويتيح لهم فهماً أعمق وبالتالي تخف حدة المشكلات التي يواجهونها (أخضر، ١٩٩٣).

وتلعب المدرسة دورًا بالغًا في الكشف عن المواهب والقدرات الابتكارية أو الإبداعية ومسؤولية تنميتها وتطويرها، فالمدرسة تعد البيئة الاجتماعية والتعليمية التي يمضي فيها الأطفال جزءاً غير غير بسيط من أعمارهم من أجل التزود بالخبرات الاجتماعية والتدرب على صقل مهاراتهم المختلفة والتعرف على قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي، كما يمكن أن تقدم الكثير من مجال اكتشاف

الموهوبين والمبدعين عن طريق مساعدة التلاميذ على التعامل مع المواهب والقدرات الإبداعية التي يتميزون بها (القذافي، ١٩٩٦)

وقد نادى العديد من العلماء والباحثين بأن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير، وأن الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم الأطفال كيف يفكرون ، وكيف يتعلمون ، ولا شك في أن هذا يساعد على الإبداع ، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات (المشرفي، ٢٠٠٥).

ولكي تستطيع المدرسة القيام بالدور المنوط بها على أحسن ما يكون فإنه يجب عليها تلبية احتياجات الموهوبين، فقصر دور المدرسة على النشاطات التعليمية فقط والبحث عن المعلومات والحقائق وحفظها وتأدية الاختبارات والامتحانات قد يحقق حاجات الطلبة العاديين من ذوي الأهداف المحدودة وقصيرة المدى، إلا أن ذلك لا يراعي حاجات الموهوبين والمبدعين على الإطلاق، فمن الضروري أن تعمل المدرسة على توفير ما يشبع احتياجات الموهوبين على المستويات النفسية والاجتماعية، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم والتخطيط لبرامجهم وأهدافهم المستقبلية، واختيار أنواع الدراسة والمهن التي يميلون إليها ويرغبون في مزاولتها بعد تخرجهم، والتعرف على حدود إمكاناتهم العقلية (سليمان، ٢٠٠٤)

كما تتطلب مناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين استخدام استراتيجيات فعالة منتجة من شأنها أن تتناسب مع طبيعة الموضوعات والخصائص المعرفية لهؤلاء الطلبة، مثل استراتيجيات الاسكتشاف والاستقصاء والبحث والمناقشة والمجموعات الصغيرة والعصف الذهني وحل المشكلات (جروان، ١٩٩٨).

وتعرف لجنة التعليم والعمل بالولايات المتحدة (١٩٧٢) الطفل الموهوب على أنه صاحب الأداء المرتفع أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من مجالات القدرة العقلية العامة، و القدرة الأكاديمية المتخصصة والتفكير الابتكاري الخلاق، والقدرات المهارية وتشير الموهبة أيضا إلى القدرات الفنية، والإبداع والقيادة، والمهارات الاجتماعية، والقدرات الرياضية المتميزة .بالرغم من أن الموهبة في مجال ما من مجالات الأداء الإنساني قد لا يرافقها تفوق في القدرات العامة الأخرى إلا أن ثمة علاقة موجبة قوية جداً بين الموهبة والتفوق لدى نسبة كبيرة من الأفراد (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧).

ويتكون التفكير من عدة عمليات واستراتيجيات بعضها معقد وبعضها أقل وتتداخل مع غيرها من الأنشطة الذهنية المختلفة، فهناك اختلاف بين التفكير كنشاط ذهني ومهارات التفكير وتعلم مهاراته، فالتفكير عملية كلية يستطيع الفرد من خلالها تفحص مدخلات الحواس واسترجاع المعلومات لتكوين أفكار أو تحديد الأسباب أو إصدار أحكام، كما يشمل التفكير الأحاسيس والتجارب السابقة والمعالجة الواعية، أما مهارات التفكير فهي عمليات محدودة تتعامل مع معلومات عن قصد لإنجاز غاياتنا الفكرية، والتمكن من مهارات التفكير ودمجها ضمن استراتيجية عامة يطور من عملية التفكير ككل (المشرفي، ٢٠٠٥).

ويتفق معظم التربويين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم استراتيجيات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وأن كثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً (قطامي، ٢٠٠٥)

ويشهد التفكير الإبداعي اهتمامًا بالغاً لما له من أثر في تقدم المجتمعات وتطورها، فما الثورات المعرفية والعلمية، والاكتشافات والاختراعات في المجالات المختلفة إلا من نتاج المبدعين، يضاف إلى ذلك أيضا أثر التفكير الإبداعي في إنماء شخصية الفرد وتحريره من النماذج التقليدية والعادية في التفكير، وإكسابه مهارات تساعده في إنتاج الحلول الإبداعية، وطرح الحلول الجديدة للمشكلات التي تواجهه مما يسهم في مواجهة التحديات التي يشهدها العالم (قطامي، ٢٠١٣).

ويعد التفكير الناقد وتنميته لدى المتعلمين من ابرز أنواع التفكير الذي تسعى إليها التربية؛ نظراً لدوره في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مجالات الحياة المعاصرة ومظاهرها، نظراً لأنه يقوم على تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد في استخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم على وضوح المعنى الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به (خليفه، ١٩٩٠).

ويمثل التفكير الناقد قدرة الفرد على تقدير حقيقة المعرفة ودقتها في التحليل الموضوعي، لأي ادعاء معرفي أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة، بدلاً من القفز إلى النتائج (الزيادات، ١٩٩٥).

وانسجاماً مع ما سبق طور عدد من المربين أمثال:مكفارلند (Mcfarland)وسميث (Smith) وأورايلي (Orelly) وباير (Byer)، استراتيجيات خاصة بتنمية التفكير الناقد مثل استرتيجية مكفارلاند (Mcfarland)، واستراتيجية سميث (Smith) (تقويم مصادر المعلومات) واستراتيجية أوريلي(Orelly) (مهارة تحديد الدليل)، وإستراتيجيات القراءة الناقدة، واستراتيجية باير(Byer) (التدريب على مهارات التفكير الناقد)، واستراتيجيات خاصة بتنمية التفكير الإبداعي مثل استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية الاستعمالات، واستراتيجية التحسينات، واستراتيجية ماذا لو كان،

واستراتيجية تحليل الخصائص، واستراتيجية تآلف الأشتات، واستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (جروان، ١٩٩٨).

وبعد الحديث عن التفكير في المناهج التعليمية والدراسية، لابد من الحديث عن المعلم، وهو الذي يلعب الدور الأكبر في تعليم التفكير، ومهما كان المنهج المدرسي شامخاً وعناصره متكاملة فإنه لن يجدي شيئاً ذا بال في حال غياب المعلم أو عند تهميش دوره، أو إذا قام بتنفيذ المنهج معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المُسند إليه، فالمعلم هو صانع التغيير والتطوير، فهو الذي ينفذ المنهج، " فمن يرد أن يوجد " طبيباً متميزاً في طبه ومهندساً متميزاً في هندسته ومحاسباً متميزاً في محاسبته وإدارياً متميزاً في إدارته، ينبغي أن يُوَفر له معلم متميز يفتح له مغاليق العلم (جروان، ٢٠١٣).

إلا أن برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم وكذلك المقررات الدراسية في كليات التربية تقوم على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى ممارسات عملية على مستوى الصف. وفي أحسن الأحوال يمكن وصف محاضرات المدربين والأساتذة بأنها تقع تحت عنوان "ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم؟"، ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصف والمدرسة (قطامي، ٢٠٠٩).

ويعزو الكثير من الباحثين ضعف الطلبة في التفكير، وفي التحصيل إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية؛ حيث يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس وابتعادهم عن استخدام الطرق المناسبة(الزيادات، ٢٠٠٣)، وأظهرت الدراسات أيضاً بأن الطريقة التقليدية في

التدريس، التي تقوم على أساس التلقين، وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات تقلل من نسبة التحصيل لدى الطلبة (النابلسي، ١٩٩٥).

إن إعداد المعلم ليستخدم استراتيجيات في التدريس تشجع التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبته قد تكون له الفعالية في زيادة سبل تفكيره بالفعل، فالمعلم متغير أساسي في تنمية إبداع الطلبة وتفكيرهم النقدي، وإعداده لتعليم كل من التفكير الإبداعي والتفكير الناقد يتطلب إعادة النظر في كثير من البرامج الراهنة في كليات ومعاهد إعداد المعلم ، بحيث تخلق لديه نظرة جديدة إلى طبيعة التربية وخصائص التلاميذ (صادق، ١٩٩٤).

ويرى (عبد الحميد، ١٩٩٧) أن كفاية المعلم على تمييز الفروق بين خصائص التلاميذ ومهاراتهم وأساليبهم تلعب دورا أساسيًا في تناوله للبدائل الإبداعية أو الاستراتيجيات والنواتج التي تناسبهم، وهكذا فإن استثارة التفكير الإبداعي ليست تدريس مجموعة ثابتة من الاستراتيجيات لكل طالب تطبق بأسلوب مخطط سبق وضعه وتحديده لمجموعة من المهام المحددة، وإنما يغلب أن تنشأ مصادر تعليم التفكير الإبداعي، من قدرة وكفاية المعلم على مساعدة التلاميذ على إدراك وتنمية نواحي قوتهم الفريدة ومواهبهم على التعلم، وعلى أن يكونوا منتجين إبداعياً بطريقتهم، وليس فقط بطريقتنا.

فالمعلم يجب أن يفهم مواهب وإبداعات وقدرات الطلبة المتنوعة، ويجب أن يتحلى بمهارات واستراتيجيات تسمح له بتوجيه الطلبة، ولذلك فإن المعلم بحاجة إلى تدريب وخبرة لتحسين وتطوير البرامج التعليمية، والطرق الفعالة المؤدية إلى تطوير مهارات ومواهب وإبداعات الطفل ، والمعلم الناجح الكفء، هو الذي يعمل على تعليم التفكير الإبداعي للطلبة ، وهو الذي يعمل على استثارة

جميع القوى الكامنة لديهم، ويعمل على تشجيع الطلبة على المنافسة باستمرار ، وعليه أن يقبل معارضة الطلبة له (عبد الكريم ، ٢٠٠٠).

وبناءًا على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة مستوى استخدام معلمي الموهوبين في الأردن لاستراتيجيات تعليم التفكير الابداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد، من أجل تطويرهما لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

أدت زيادة الاهتمام في الآونة الأخيرة (في الثمانينات والتسعينات) بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، إلى التركيز على الاستراتيجيات التي تساعد المعلم على الارتقاء بطلبته نحو التفكير الابداعي والخروج على المألوف، كنتيجة للأبحاث والدراسات الحديثة، وكان من توصياتها الحاجة الملحة من أجل التطوير والتغيير والإبداع والتحسين من أجل تعلم أفضل(سعادة، ٢٠٠٣).

وبنفس الدرجة كان الاهتمام بتعليم التفكير الناقد فهو ينصب حول تقييم مصداقية الظواهر والتوصل إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة محاولاً تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف من أجل حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد، كما أن تركيز التربويين على أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية بوصفه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة، إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي، جعل منه موضعا غنيا بالبحث التربوي، كما أنه يكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، و يعمل على تقليل التعليلات غير الصحيحة، و يؤدي إلى مراقبة الطلبة

لتفكيرهم وضبطه مما جعل من هذا الموضوع ركنا أساسيًا للبحث في مجال تعليم التفكير (قطامي، ٢٠٠٤).

وفي ظل ذلك ظهرت كثير من المؤتمرات التي تحث على دمج الاستراتيجيات التعلمية الحديثة التي تنمي التفكير وترتقي باستراتيجيات تعلم الطلبة، وفي المملكة الأردنية الهاشمية فقد تم عقد المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية المتفوقين في العام (٢٠٠٠) تحت شعار "التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" والذي كان من أهم أهدافه الاطلاع على آخر التجارب العربية والدولية، والتعريف بحاجات المتفوقين ومشكلاتهم وأساليب رعايتهم، ووضع البرامج الخاصة التي تساعد المعلم على تنمية التفكير العلمي والإبداعي لديهم.

وكما أن التفكير يلعب دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنهائها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم. وعليه، فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات الأكاديمية والمهمات العامة خارج المدرسة (Perkins, 1985).

كل ذلك إدى إلى أن تعمل وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن خطتها الإستراتيجية ومشاريعها في مجال تطوير بنية النظام التربوي، على توفير مدارس للمتميزين في كل محافظة من محافظات المملكة لتعم الفائدة ويصبح جميع الطلبة المتميزين مستهدفين بهذه المدارس، ومن ضمن البرامج التعليمية والخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم تأتي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، والتي تقدم خدمات تربوية تخصصية تعمل على تلبية احتياجات هذه الفئة من الطلبة المتميزين، وتأتي هذه

الدراسة كجزء من عملية التقويم التي ترافق أي برنامج تربوي حيث تقف على واقع برامج تربية الموهوبين ومدى تحقيقها للأهداف التي تسعى لتحقيقها.

ولما كان المعلم يلعب دوراً رئيسياً في توجيه التفكير الإبداعي داخل قاعة الدرس لذا ينبغي أن يستخدم نماذج واستراتيجيات تمكن المتعلم من التعامل مع المفاهيم المجردة من خلال تبسيط تعلمها، وحذف التفاصيل غير الضرورية، والاهتمام بالطرق التي تعمل على تنمية التفكير التباعدي: " مثل المواقف مفتوحة النهايات "، والطرق التي تنمي التخيل، والافتراض مثل افتراض "ماذا يحدث لو"، وكذلك تعويد المتعلم على المرونة في التفكير، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على دراية تامة بالإبداع ومكوناته واستراتيجيات تعليمه، وكذلك طرق اكتشافه (المشرفي، ٢٠٠٥).

ولأن المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الإبداعي والناقد ، فالنتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية . لذلك لابد من الوقوف على ممارسته لاستراتيجيات التفكيرين الابداعي والناقد مع تلاميذه ، وبذلك نضمن إلى حد بعيد أن العائد من العملية التعليمية سيكون إيجابياً في اتجاه المستقبل الأفضل من خلال جيل قادر على أن يسلك السلوك الإبداعي (جروان، ٢٠١٤).

وتظهر أهمية المعلم في التعرف على الطلاب الموهوبين عن قرب، والعمل على تنمية تلك المواهب والحرص على توجيهها التوجيه السليم، ولا تقتصر أهمية معلم الموهوبين عند حدود المنهج المدرسي بل تمتد إلى أفراد أسرة الطالب والتعاون مع المجتمع المحيط وتسخير الإمكانيات المتاحة لاستغلال ميول الموهوبين والاستفادة منها بلا حدود ومن هذا المنطلق هناك بعض الأدوار والمهام يجب أن يقدمها المعلم للمساهمة في رعايتهم (المقبل، ٢٠٠٥).

وتعد قدرات المعلم الفعال كل لايتجزأ من القدرات العقلية والمعرفية والتي يمثل الذكاء المعرفي أهم مظاهرها، بالإضافة إلى مجموعة من السمات والخصائص الشخصية والانفعالية، وقد تحدث المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين (٢٠١١)، من خلال مراجعته لمجموعة من البحوث والدراسات أن برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي هي عبارة عن مسلمات وأفكارفقط، ولاتزال فكرة أن معلم الطلبة الموهوبن يجب أن يتمتع بخصائص تختلف عن معلم الطالب العادي تتابع فقط في الجانب النظري، ولايحظى الجانب العملي بأي أهمية كما أن كثير من المدارس تسند مهمة تدريس الطلبة الموهوبين إلى معلم الطلبة العاديين إستنادا إلى الدورات التدريبية التي حصل عليها هذا المعلم.

ومن هنا جاءت أهمية تقصي مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي الموهوبين في الأردن.

لذا تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟
٢. ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟
٣. هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، ونوع المدرسة) ؟

٤. هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، ومتغير الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، ونوع المدرسة) ؟

أهمية الدراسة:

أكدت الوزارة في موقعها الالكتروني (www.moe.gov.jo) على أن الأردن أصبح، بفضل توجيهات جلالة الملك واهتمامه بجميع فئات الطلبة وتقدير المتفوقين والمبدعين منهم، في مقدمة الدول العربية التي أولت الموهوبين والمتفوقين رعاية خاصة، مشيرة إلى مجموعة من البرامج والخدمات التعليمية التي تلبي احتياجات هذه الفئة من الطلبة.

الأهمية النظرية للدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الابداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد، لذا تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها إحدى الدراسات التي لم يتطرق لها الباحثون من قبل على الصعيد العربي على حد علم الباحثة، والتي من شأنها أن تساعد في تطوير البحث في هذا المجال.

كما أن هذه الدراسة ستثري الأدب التربوي وتساعد في توضيح الأساس النظري لاستراتيجيات تعليم التفكير الابداعي والتفكير الناقد، حيث تقدم خلفية نظرية للباحثين في نفس المجال، كما تكمن الأهمية في التعرف على استراتيجيات التفكير الناقد والتفكير الابداعي ومدى تطبيقها.

وتقدم الدراسة الحالية للمعلمين والمعلمات منطلقًا أساسيًا يساعد في توضيح مفهوم الموهبة ودليلا يساعدهم على التعامل مع طلبتهم الموهوبين، كما يوضح عددا من الاستراتيجيات التي تخدمهم في تطوير ودعم تعلم الطلبة الموهوبين في الغرفة الصفية.

الأهمية العملية والتطبيقية للدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها طورت أداتين لقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات، إن تطوير مثل هاتين الأداتين سيساعد المتخصصين التربويين في هذا المجال على قياس استراتيجيات تعليم التفكير ويعد إسهاماً في مجال تعليم التفكير والذي من شأنه أن يفتح الأبواب لدراسة علاقة هذه الاستراتيجيات بمتغيرات أخرى.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في وقوفها على واقع الخدمات والبرامج المقدمة للموهوبين في الأردن والتي تقع في مقدمتها مدارس الملك عبد الله للتميز، ومدرسة اليوبيل، كمدارس أنشئت لرعاية الموهوبين في الأردن. كما لهذه الدراسة أهمية في الجوانب العملية حيث تعمل على الكشف عن استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وعن استراتيجيات تعليم التفكير الناقد التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في صفوفهم وقاعاتهم الدراسية.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة بأنها موجهة لشريحة بالغة الأهمية وهي الطلبة الموهوبين بدراسة أحد أهم متغيراتها وهو المعلم ومدى تفعيله للاستراتيجيات الداعمة للقدرات الابداعية لطلبته الموهوبين.

كما أنه من المتوقع أن تساعد قسم الإشراف والمعلمون والمعلمات في هذه المدارس على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة من أجل تفعيل هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية بشكل أكبر من قبل المعلمين والمعلمات.

التعريفات الإجرائية:

مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي: الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الابداعي المعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وهي مجموعة الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية التفكير الابداعي والمتمثلة باستراتيجيات: العصف الذهني، والاستعمالات، والتحسينات، وماذا لو كان، وتحليل الخصائص، وتآلف الأشتات، والحل الابداعي للمشكلات.

مستوى **استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:** الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد المعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وهي مجموعة الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية التفكير الناقد والمتمثلة باستراتيجيات: سميث، وأوريلي، وباير، ومكفارلند ، والقراءة الناقدة .

متغيرات الدراسة:

الخبرة: وتتحدد مستوياتها في هذه الدراسة بقليلة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسطة (٥ – ١٠ سنوات) وكبيرة (١٠ سنوات فأكثر).

الجنس: وتتحدد مستوياتها في هذه الدراسة بذكر وأنثى.

المباحث التي يدرسها المعلم: وتتحدد مستوياتها في هذه الدراسة بمباحث علمية (رياضيات ، كيمياء فيزياء أحياء علوم أرض) ومباحث إنسانية (لغة عربية، لغة إنجليزية، دراسات إجتماعية، تربية اسلامية).

نوع المدرسة التي يتبع لها المعلم: وهي تنقسم إلى مجموعتين مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بفروعها الستة ومدارس اليوبيل.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بعدد من العوامل، ومن أهمها:

اقتصارها على عينة عشوائية من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ومدرسة اليوبيل في الأردن.

و تتحدد هذه الدراسة زمانياً بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣)، كما تم تطوير أداتين لقياس الأبعاد المتمثلة في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي حيث اشتملتا على الاستراتيجيات المختلفة والأكثر شيوعاً في تعليم التفكير الإبداعي وتعليم التفكير الناقد.

هذا ومن حدود الدراسة مدى دقة ملاءمة أداتي الدراسة وخصائصهما السيكومترية اللتين استخدمتا في تطبيق الدراسة وتنفيذها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

شهد النصف الثاني من القرن الماضي تطوراً واضحاً وملموساً بالاهتمام بالتفوق والموهبة على مستوى الحكومات والدول، فبعد الحرب العالمية الثانية؛ بدأ التركيز الواضح على التفوق والموهبة وبدأ التركيز والاهتمام بالوسائل التربوية والتعليمية المستخدمة وطرق التدريس والمناهج المقررة في المدارس والجامعات والتي تؤدي إلى الرقي بمستوى التفوق والموهبة، وظهر توجه جماعي للاهتمام بمختلف العلوم التكنولوجية والعلمية والفنية وغيرها، وبدأت المؤسسات التربوية في الدول الأوروبية والأمريكية بالمطالبة لإجراء الدراسات للمتفوقين والموهوبين وخاصة المتعلقة بالمناهج ونوعية التعليم الذي يساهم في تطور المواهب (Colangelo & Davis, 2003).

وبدأت المؤتمرات والاجتماعات على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي تأخذ مجراها، وبدأ البحث عن أفضل وأيسر السبل للاهتمام بتلك الفئة من المتفوقين والموهوبين ومحاولة تحقيق التعاون بين الدول وإصدار القوانين الموحدة للوصول إلى مستوى توحيد الجهود والشعور بالمسؤولية الجماعية، ومناقشة كافة القضايا والمشكلات المرتبطة بالبرامج والمناهج أو وسائل القياس والكشف والتعرف على المتفوقين و الموهوبين ومدى فعالية تلك الطرق ومناسبتها للمجتمع، والاهتمام بإعداد معلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين (السليمان، ٢٠٠٩).

ونتيجة لهذا التطور ظهرت عدة مصطلحات وتعريفات متعددة للأفراد الذين يتميزون بقدرات عالية ومواهب في مجال أو عدة مجالات ولقد أخذت عدة مسميات منها العبقرية (Genius) والموهبة (Giftedness) والتفوق العقلي (Talent) والإبداع (Creativity) وغيرها من المصطلحات

التي ظهرت في وقت مبكر أو المصطلحات الحديثة مثل الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences) والذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence).

الموهبة

يرد تعريف الموهبة في معجم الوسيط مأخوذا من الفعل وهب أي أعطي شيئا مجانا، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل، أما كلمة موهوب في اللغة فقد أتت أيضا من الأصل وهب فهو إذن الإنسان الذي يُعطى أو يُمنحُ شيئًا بلا عوض.

وهناك عدة تعريفات للموهبة وردت من عدة جهات متخصصة ذلك بان هذا المفهوم معقد وشائك، الأمر الذي حال دون الوصول إلى تعريف جامع ومقنع في الوقت ذاته.

وقد توصل عالم النفس الأمريكي لويس تيرمان عام ١٩٢٥م إلى تعريف توفيقي للموهبة وقد اعتمد في تكوينه على الذكاء الذي يتم قياسه من خلال اختبار فردي للقدرات العامة، ويعتبر تيرمان أن الفرد الموهوب هو الذي يسجل درجة في القدرات الفكرية العامة التي يتم قياسها على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أو بأي وسيلة مشابهة (جبر وحجازي، ١٩٩٤).

وفي عام ١٩٧٢ صدر تقرير مارلاند الذي يعد تعريفا مبتكرا للموهبة يمكن وصفه على أنه متعدد الوجوه، وهو يعرف الموهوبين من الأطفال على أنهم أولئك الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة مهنية عالية كما أنهم قادرون على تقديم أداء متميز بالاعتماد على قدراتهم المتفوقة، مثل هؤلاء الطلبة لا بد أنهم يحتاجون إلى برامج تعليمية مختلفة أو أنهم يحتاجون إلى خدمات تزيد على تلك المقدمة إلى نظرائهم من الطلبة العاديين من خلال البرامج المدرسية المنتظمة. ذلك يمكن الموهوبين من إدراك ما يستطيعون أن يقدموه لأنفسهم أو للمجتمع (أبو مغلي، ٢٠٠٢).

وضع جوزيف رينزولي أستاذ علم النفس التربوي في كلية التربية جامعة كونيكتيكت نموذجا للموهبة يتم استخدامه بشكل واسع النطاق في الولايات المتحدة الأمريكية، وحسب ما يقوله رينزولي (١٩٧٩م) فان هنالك ثلاث صفات أساسية التي يتصف بها الأفراد الموهوبون و هي القدرات غير الاعتيادية، والالتزام بأداء المهمات، والإبداع (الرشيدي، ٢٠٠٢).

ويمكن القول أن الموهبة استخدمت لتدل على مستوى عال من القدرة على التفكير والأداء وقد ظهرت اختلافات بين الباحثين حول الحد الفاصل بين الموهوب والعادي من الأطفال، من حيث الذكاء فقد بلغ هذا الحد عند تيرمان ١٤٠ فأكثر وعند هولنجورت ١٣٠ فأكثر في حين نجده عند تراكسلر تدنى إلى ١٢٠ فأكثر، كما يمكن القول أيضا أن الموهبة سمة ثابتة ومستقرة ومتسقة طوال الفترات العمرية، أي على مدار حياة الشخص الموهوب (جروان، ١٩٩٨).

خصائص الموهوبين:

تعد الخصائص التي يتميز بها الطلبة الموهوبين كثيرة جدا وهي تتعدد من خلال المراحل المختلفة التي يمر بها الموهوب بدءا من الطفولة ومرحلة المدرسة مرورا بالمراهقة ومراحل العمل المختلفة، لذا سيرد الحديث حول خصائص الموهوب العامة والتي تميزه عن الشخص العادي، وتورد السليمان (٢٠٠٩) مجموعة من أهم الخصائص التي يتميز بها المتفوقون والموهوبون من حيث الخصائص الجسمية والخصائص العقلية.

أولا: الخصائص الجسمية:

يتصف الأطفال ذوي التفوق والموهبة بأنهم أكثر وزناً عند الولادة بالإضافة إلى ظهور الأسنان لديهم في وقت مبكر وتفوقهم على أقرانهم في النطق والكلام في أعمار مبكرة وتفوقهم على أقرانهم في المشي المبكر وزيادة في الطول وقوة البنية في مرحلة الطفولة كما أنهم يصلون إلى مرحلة

البلوغ في عمر أصغر من العاديين ويتميزون بقسط وافر من الحيوية والنشاط خلال مراحل نموهم (السليمان، ٢٠٠٩).

ويورد سعادة (٢٠٠٣) مجموعة من الخصائص الجسمية التي تميز الموهوبين وهي تتلخص بما يلي:

١) الصحة الجسمية العامة للأطفال الموهوبين ولوالديهم أفضل من المتوسط.
٢) تكون قدرتهم على الكلام مبكرة وهم ينضجون بشكل مبكر.
٣) تبرز أسنانهم الأولى قبل الأطفال المتوسطين، بحوالي الشهرين، ويمشون قبل الأطفال العاديين بشهرين أيضا.
٤) النواقص الجسمية، الكبرى والصغرى اقل لدى الموهوبين منها لدى العاديين.

ثانيًا: الخصائص المعرفية:

إن الصفات المعرفية والعقلية للمتفوقين والموهوبين هو الصفات المهمة والأساسية التي من خلالها يتم التعرف عليهم، فالذكاء هو نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة.

ويتميز الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقليا بخصائص معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دورا هاما في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن، بينما قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم (جروان، ٢٠٠٤).

إن الطفل المتفوق والموهوب يتميز بتعلم اللغة وفهمها، حيث تعتبر من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور والتي

تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات مما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات، وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابطات للموضوعات المتعددة (السليمان، ٢٠٠٩).

يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. وتعد جدية الراشدين في الاستجابة لهذه التساؤلات وتقديم المعلومات المناسبة عنصرا هاما في بناء الشخصية الاستكشافية وتقويتها لدى الطفل، كما أن استهتار الوالدين والمعلمين أو تجاهلهم لتساؤلات الطفل الموهوب والمتفوق –ولا سيما في المراحل المبكرة لنموه– قد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفة في المستقبل. ومن الضروري أن يتم تشجيع الطفل على إثارة التساؤلات والشك في ما لا يدركه في البيت والمدرسة وإلا فإنه –ومع مرور الوقت– سوف يؤثر الصمت على المخاطرة والإحراج أو الامتناع عن إثارة أسئلة قد يعدها الراشدون أسئلة غبية (جروان، ١٩٩٨).

ويوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة، ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتماماتٌ عديدة، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة. وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الذاكرة القوية تعتبر أعظم سلاح عقلي يمتلكه الفرد، ولا سيما بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع وهم يحضرون أنفسهم للامتحانات، وذلك لأن النجاح في الامتحانات المدرسية التقليدية يعتمد أساسا على قدرة الفرد على استرجاع المواد المطلوبة ضمن الوقت المحدد (السليمان، ٢٠٠٩).

خصائص معلمي الموهوبين:

يعتبر المعلم هو الأقدر على تنمية مستوى الطلبة بوصفه الأقرب إليهم والأكثر احتكاكا بهم فهو أكثر دراية ومعرفة بمواهب الطلاب ومستواهم لذلك انصبت الأبحاث والدراسات على المعلم حيث يعتبر المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية في أي برنامج مقدم لهذه الفئة الخاصة، وهو القادر على تنمية مواهب الطالب أو هدمها (عويدات، ٢٠٠٦).

إن التطور الحديث في مناهج التربية وسيكولوجية الموهوبين أدى إلى إبراز أهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين والاهتمام بهم، ولكن وحتى يؤدي دوره بفاعلية يجب أن يتمتع بخصائص معينة وذلك حتى يكون مؤهل لتعليم الطلاب الموهوبين، ولقد أوردت كلارك (Clark) ستة أهداف مرغوب فيها في مجال تعليم الأطفال الموهوبين يجب على واضعي السياسات التربوية تأهيل وتدريب معلمي الموهوبين على الوصول إليها،إذ أن خمسة من هذه الأهداف في مجال التربية الانفعالية، والسادس في الجانب العقلي المعرفي، وأهم هذه الأهداف كما تراها (Clark,1992) هي كما يلي:

١) أن يفهم الآباء حاجات أبنائهم الخاصة.

٢) أن يفهم الآباء كيف يمكن إثراء حياة أطفالهم في البيت.

٣) أن يوفر الآباء الفرص التعليمية لأبنائهم الموهوبين مما لا يتوفر لهم في مدارسهم.

٤) أن يتعاون الآباء مع المدارس العامة والخاصة على توفير تعليم يناسب الموهوبين.

٥) أن يقنع الآباء مديري المدارس على تقديم تعليم يناسب قدرات واستعدادات الموهوبين.

٦) أن يحث الآباء المؤسسات على سن القوانين لتوفير الأموال والبرامج المناسبة للموهوبين.

والواجب على المعلمين تجاه هذه الأهداف، أن يصار إلى تحقيقها والعمل على جعلها جزءا أساسيا من نتاجات التعلم في مجال السعي لتطوير تعليم الطلبة الموهوبين.

ويورد جروان (٢٠٠٨) مجموعة من الخصائص الواردة حول الاتجاهات الشخصية لمعلم الموهوبين في الدراسة التي أجراها لندزي (Lindsey) كما يلي:

- يتفهم، يتقبل، يحترم، يثق، لديه شخصية قوية؛
- حساس لمشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم؛
- منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة؛
- لدية ذكاء فوق المتوسط ويظهر أسلوباً ذكياً في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط؛
- لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة وتحقيق تحصيل رفيع المستوى؛
- يكون مبادراً وتجريبياً وليس نمطياً جامداً؛
- يستخدم أساليب حل المشكلة ولايقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة؛
- يشرك الآخرين في الاكتشاف ولايعطي إجابات فقط.

ويرى شامبرز (Chambers,1973) أن على معلمي الموهوبين أن يتمتعو بمجموعة من الخصائص الميسرة للإبداع والتفوق لدى الموهوبين وقد لخصها كما يلي:

- يعاملون الطلبة كأفراد لا كجماعة؛
- يحرصون على ممارسة دور المعلم كقدوة ونموذج لطلبته؛
- يقضون وقتاً كافياً مع الطلبة خارج الصفوف؛
- يؤكدون أن التميز أمر متوقع ويمكن بلوغه؛
- يتقبلون طلبتهم على قدم المساواة ودون تمييز أو محاباة؛
- لايتأخرون عن مكافأة العمل أو السلوك المبدع حال وقوعه؛

- ممتازون في العمل مع الطلبة بصورة فردية.

وترى السليمان (٢٠٠٩) أنه يجب أن يكون المعلم ذا شخصية مرحة، جذابة وأن يكون المرح والبشاشة وحب الدعابة والنكتة أسلوبه لتلطيف الجدية والحدة للمناقشات والحوارات، لديه مهارة التعامل والاتصال والتواصل مع الآخرين، وأن يكون ديمقراطياً في تصرفاته وآرائه، يستمع للطلبة وينصت لمشاكلهم ويترك الفرصة لطرح ما لديهم من أفكار وآراء، ولا يجبرهم على تبني أفكار الآخرين من خلال الضغط عليهم واستخدام سلطته كمعلم وأن يكون الإخلاص والتفاني في العمل مبدأه وسعة الصدر والتسامح أخلاقه. وأن يظهر لديه التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي، وبتميز بالقدرة على المبادرة وحسن الخلق والاحترام للجميع.

التفكير:

يعد التفكير عملية داخلية مستمرة النشاط، تتطلب إجراء صور ذهنية ومجموعة من التخيلات والتفاعلات لتطوير مجموعة من الخبرات لدى الأفراد، كما أنه عملية تسلسلية تبدأ بطرح أفكار وتصورات وصور منطقية للأحداث، بالإضافة إلى إغناء هذه الأفكار بعد توليدها والتحقق من مناسبتها، وهو أيضاً عملية معرفية تتضمن القيام بمعالجات ذهنية مختلفة المستوى، تبعا لمتطلبات محتوى التعلم والغايات التي يصار إلى تحقيقها (قطامي، ٢٠٠٥).

ويرى عبيد وعفانة (٢٠٠٣) التفكير على أنه إعادة تنظيم لما نعرفه في أنماط جديدة، وايجاد علاقات لم تكن موجودة من قبل، أو هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات وعناصر الموقف المراد حله مثل إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص.

تؤكد معظم الدراسات والأبحاث أنّ تعليم التفكير أمر ممكن، وفي هذا المجال يؤكد روث (جروان، ١٩٩٨، ص٨٤) " ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتمّ فيه تطوير المواهب وتحريضها وأن علاقة المواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بالنضج وبالوسط المحيط، وهذا ما يجعل طرائق التعليم تضطلع بدور جديد يتصف بالدلالة والنموذجية. " ومن الجدير ذكره، أن الإبداع في سن مبكرة، يكون مؤشراً لإبداع حقيقي في وقت لاحق. ولكن ، هل يمكننا تعليم التفكير؟ وكيف؟ يجيب ماتشادو – وزير الذكاء في فنزويلا وتلميذ ديبونو – عن هذا السؤال، فيقول: نعم يمكن لكل فرد أن يكون ذكياً، فالتفكير مهارة، أي أنه قابل للتعلم والاكتساب، وتعلم التفكير هو تعلم الذكاء، وإن التربية هي طريق الأمة لرفع درجة ذكائها، أمّا دي بونو فهو يقول: إن التفكير مهارة، ومن ثمّ فإنه قابل للتعلم.

ويجب علينا أن لا نكتفي بعددٍ قليل من المتعلمين الأذكياء، وإنما علينا أن نغيّر نظام التعليم من أساسه، ليتحقق التعليم للجميع في القرن الحادي والعشرين .والتعليم الذي ندعو إليه يشمل تعلّم الذكاء وتعلم الأخلاق والقيم الإنسانية، على حدٍ سواء(جروان ،٢٠١٣).

وتتفق أغلب المراجع المختصة على وجود خمسة أنواع من التفكير تندرج تحت مظلة التفكير المركب (جروان،٢٠١٣) :

١. التفكير الناقد Critical Thinking

٢. التفكير الإبداعي أو المتباعد Creative Thinking/Divergent

٣. حل المشكلة Problem Solving

٤. اتخاذ القرار Decision Making

٥. التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking

ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره، وقد يكون مناسباً أن نشير إلى وجود حالة من الخلط لدى المربين والمعلمين في استخدام كلمات "عملية" Process و"مهارة "Skill و"استراتيجية " Strategy عند وصفهم لنشاطات التفكير، وتستخدم كلمة "عملية" لوصف الأنماط الرئيسة الخمسة للتفكير المركب، بينما تشير كلمة "مهارة" إلى المهارات الفرعية المرتبطة بكل واحدة من عمليات التفكير المختلفة أو استراتيجياته الرئيسة (جروان، ٢٠١٣).

التفكير الإبداعي :

تعرف الاستراتيجية التعليمية هي الخطة الشاملة التي تتضمن كل متغيرات التخطيط للتعلم وتنفيذه وتقويمه في علاقة، يتحدد فيها دور كل من المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي وتنفيذ الأنشطة، والتقويم، وربطها كلها معاً في منظومة. لذلك فإن الاستراتيجية أعم من الطريقة ، ونموذج التعليم ، والإجراءات والأنشطة. لأن الاستراتيجية تضم كل هذه العناصر معاً في نظام للتخطيط والتنفيذ في الصف (قطامي، ٢٠١٠).

يعد التفكير الإبداعي نشاطا عقليا مركبا وهادفا، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً . ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مغهوم "التفكير الإبداعي " وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل "التفكير المنتج" Productive و "التفكير المتباعد" Divergent و"التفكير الجانبي " Lateral (جروان،٢٠١٠).

وفيما يلي بعض التعريفات المهمة للتفكير الإبداعي:

عرف أولسون (Olson, 1999) بأنه عملية ذهنية يتم فيها توليد الأفكار وتعديلها من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد تساعده في تكوين حلول جديدة للمشكلات .

أما ميدر فيعرفه على أنه نمط تفكيري مكون من عنصرين هما التفكير المتقارب الذي يتضمن إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحديدًا مسبقًا أو متفق عليها حيث تتدنى الحرية في هذا النشاط الذهني أمّا التفكير التباعدي فهو يستخدم لتوليد وإنتاج واستلهام الأفكار المختلفة والمعلومات الجديدة من معلومات اومشاهدات معطاة أي إنتاج أشياء جديدة اعتمادا على خبراتهم المعرفية (جروان، ١٩٩٨) .

ويعرف هاريس التفكير الإبداعي أنه القدرة على التخيل أو اختراع أشياء جديدة عن طريق التوليف بين الأفكار وتعديلها او تغييرها (Harris, 2004).

في حين عرفه جيلفورد بأنه مجموعة من المهارات تتضمن مهارة الطلاقة ،والمرونة ، والأصالة ، والحساسية للمشكلات ، ومن ثم العمل على إعادة صوغ المشكلة وشرحها بالتفصيل (Guilford,1997) .

ويرى تيرنر (Turner 1994) بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته .

بينما يعرفه تورانس (Torrance, 1993) بأنه عملية تحسس المشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات ، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات ، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها ، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة ، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين .

فيما عرف دينكا (Dinca) التفكير الإبداعي على انه عملية ذهنية تهدف إلى تجميع الحقائق ورؤية المواد والخبرات والمعلومات في ابنية وتراكيب جديدة لإضاءة الحل (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧).

وترى الباحثة أنه قدرة أو عملية تساعد الفرد على انتاج الأفكار والخيارات المتعددة غير المألوفة، والتي تهدف إلى البحث عن حلول للمشكلات والتنبؤ بها، بالإضافة إلى تصنيف الفئات المختلفة، وإيجاد البدائل التي يمتاز بها الفرد عن غيره من الآخرين.

استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي : -

واستراتيجيات التفكير أكثر تعقيداً من مهارات التفكير ، وتتألف من مجموعة مهارات رئيسة يتفرع عن كل منها مهارات أخرى من مستوى أدنى ويتطلب تطبيقها خطوات متتالية على الأغلب ، وقد لا يتم التقيد بتسلسل الخطوات في بعض الأحيان ، ويمثل تطبيق استراتيجية التفكير أحد الوظائف الرئيسة للتفكير الهادف والمنظم (جروان ،٢٠١٣) .

ونظراً لأهمية التفكير الإبداعي ودوره في تنمية قدرات المتعلمين فقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات التي تسعى إلى تنميته لدى التلاميذ ونعني بهذا أن التفكير الإبداعي كغيره من أنماط التفكير ، قابل للتعليم والتدريب والتنمية، ولما كان المعلم يلعب دوراً رئيسياً في توجيه التفكير الإبداعي داخل قاعة الدرس؛ لذا ينبغي أن يستخدم نماذج واستراتيجيات تمكن المتعلم من التعامل مع المفاهيم المجردة من خلال تبسيط تعلمها ، وحذف التفاصيل غير الضرورية، وعليه أن يهتم بالطرق التي تعمل على تنمية التفكير التباعدي : " مثل المواقف مفتوحة النهايات " ، والطرق التي تنمي التخيل ، والافتراض مثل افتراض " ماذا يحدث لو " ، وكذلك تعويد المتعلم على المرونة في التفكير ، من خلال البحث عن علاقات جديدة بين الأفكار . ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على دراية تامة بالإبداع ومكوناته واستراتيجيات تعليمه ، وكذلك طرق اكتشافه (المشرفي ،٢٠٠٥).

ويرى غالبية التربويين أنه إذا ما أردنا إظهار المخرجات أو النواتج الإبداعية لدى الطلبة فلا بد من اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي وفيما يأتي عرض موجز لبعض منها : -

أ. استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)

تستخدم هذه الاستراتيجية عندما تفشل الطرق الأخرى في حل مسألة او عندما لا يستطيع الطالب التفكير بمشكلة أخرى مماثلة قام بحلها فيما مضى، او عندما يعجز عن التفكير بإستراتيجية معينة ليستخدمها في حل المشكلة، وطريقة العصف الذهني تعني النظر إلى المشكلة بطريقة جديدة وخلاقة، فعندما يواجه الطلبة مشكلات لا يستطيعون حلها، لابد من تشجيعهم على الانفتاح للإلهام والإبداع والمرونة في التفكير ان تاخذ مجراها في الحل (قطامي، ٢٠١٠).

ويعرّف كينث هوفر العصف الذهني أنه مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها، بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة. ويعرّفه حسنين (٢٠٠٢) بأنه استجابات وردود أفعال لفظية من كلمة أو عدة كلمات، أو غير لفظية كالرسم، أو الكتابة، أو الحركة من شخص واحد أو عدة أشخاص لمثيرات مقدمة من مصدر مثير لتحقيق هدف أو أكثر كحل مشكلة، أو تقديم اقتراحات، أو إعداد جدول أعمال (حسنين، ٢٠٠٢).

ويرى جراشا (Grasha,1993) أن استراتيجية العصف الذهني تقوم على الافتراض القائل انه إذا أتيح للذهن بأن يطلق العنان للتفكير في مسألة او قضية ما فان الأفكار تتدفق دونما توقف.

وتقوم استراتيجية العصف الذهني على مجموعة من المبادئ منها (العتيبي، ٢٠٠٢):

١- تأجيل النقد لأية فكرة او رأي إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار .

٢- التأكيد على مبدأ كم من الأفكار يرفع ويزيد كيفها ويستند هذا المبدا على افتراض مفاده ان الافكار والحلول الإبداعية للقضايا تاتي بعد عدد من الحلول او الأفكار غير الجيدة .

٣- تشجيع الدوران الحر بين الأفراد بخصوص طرح الأفكار .

٤- محاولة الربط والتطوير للأفكار المعطاة .

ب- الاستعمالات (Uses For):

هي استراتيجية بسيطة تستعمل للتحفيز العقلي (Mental Stimulation) أو التطبيق العملي، ويعتمد هذا على ما في ذهن الفرد في وقت حل المشكلة . وهذه أداة مفيدة تستخدم لإخراج الفرد من التثبيت الوظيفي للأشياء . ولتوظيف هذه الاستراتيجية نطلب التفكير من الطالب يفكر في أداة شائعة الاستعمال معروفة مثل فرشاة الأسنان، أو القلم، أو أي شيء آخر، ثم فكر في مجموعة من الاستعمالات الممكنة لكل منها، بغض النظر عن الاستعمال الأساسي للأداة أو اسمها، أو كيف يتم التفكير بها في العادة (Harris,2004) .

ج-استراتيجية التحسينات (Improvements):

التحسينات عكس استراتيجية الاستعمالات، فبينما تركز استراتيجية الاستعمالات على شيء معين، ولا تتغير ولأهداف متعددة مختلفة عن الهدف الأصلي لهذا الشيء، تركز التحسينات على تغيير شيء معين لتحسين الهدف الأصلي له ، والشيء موضوع السؤال يمكن أن يكون أي شيء من أنواع متعددة وليس فقط أداة (قطامي، ٢٠١٠).

وتعرف على أنها استراتيجية لتوليد الأفكار تهدف إلى تحسين أو تطوير منتج ما ، وكذلك التعرف على الخصائص الأساسية المميزة لهذا المنتج ، وتقوم هذه الطريقة على حساب وحصر الخصائص الأساسية لشيء أو موضوع أو فكرة ، ثم يتم تغيير كل خاصية على حدة ، لإنتاج مجموعة من الأفكار والتي يتم تقويمها كل على حدة (المشرفي ،٢٠٠٥).

د- إستراتيجية ماذا لو كان (What- If) :

وتعرف أيضا باستراتيجية " الافتراضات والبحث عن التناقضات من الأفكار" حيث يتم استخدام جمل من نوع ماذا اذا..؟ ماذا لو..؟ ونقوم هنا بمحاولة بناء ما يمكن تسميته الاستيعاب لما

هو موجود او الفهم المجرد للعالم الطبيعي والنظام الاجتماعي ويحدث اكتساب الفهم بمجرد طرح السؤال.

تتضمن هذه الاستراتيجية وصف فعل متخيل، أو حل متخيل، ثم اختيار الحقائق والظروف، أو الأحداث الممكنة بدلاً من القول بسرعة " هذا يبدو سيئاً " أو " هذا لن يصلح أبداً ". ثم نترك نقدنا غير الواضح، حيث نتابع تماماً وتقوم عقولنا بإنتاج تطبيقات أو ظروف خاصة بالحقيقة الجديدة التي نتخيلها (جروان ،١٩٩٨) .

هـ - تحليل الخصائص (Attribute Analysis):

وهي استراتيجية تقوم على أساس تحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية ، ومن ثم تحديد الفئات المختلفة التي تنتمي اليها هذه الابعاد ، ثم يقوم الطالب بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة للحل . ومن خلال ذلك يحصل على طرق أخرى جديدة (عبد الهادي، ٢٠٠٠) .

وتشير عملية تحليل الخصائص إلى عملية تجزئة المشكلة أو فكرة إلى خصائصها، أو أجزاء تكوينها، ثم التفكير في الخصائص والميزات بدلاً من التفكير في الشيء نفسه (قطامي، ٢٠١٠).

و- **استراتيجية تآلف الأشتات** (Synaptic) :

وتعد هذه الاستراتيجية من النماذج التعليمية المتبعة في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلبة قام بصياغتها العالم جوردن (Gordon) ، وتستخدم بشكل فردي او جماعي . وتتضمن نوعين من النشاط هما (الشيخلي ، ٢٠٠١) : -

أ- إستراتيجية جعل الغريب مألوفاً.

يحاول الطلبة الربط بين فكرتين معينتين وتحديد اوجه الشبه بينهما

ب- إستراتيجية جعل المألوف غريباً .

ويسير الطالب وفق سلسلة من المتشابهات او المجاز دون محددات منطقية كما أن هناك حرية للخيال والتصور دون تحديد اتجاه معيّن وتستخدم هذه الاستراتيجية إذا كان المعلم يستهدف عملية الإيجاد والإبداع الفكرتين .

وتعتمد هذه الاستراتيجية على ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة بعضها مع بعض . لذا يكثر فيها استخدام اشكال الاستعارة والمجاز والمشابهة للوصول إلى الحل المبدع للمشكلات المختلفة .

ز–استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات :

تعد استراتيجية إجرائية مماثلة لخطوات حل المشكلة، مع التأكيد على الجانب الإبداعي في الحل، وتقوم على مجموعة من الأفكار الرئيسة أهمها ما يأتي (قطامي، ٢٠١٠) : –

أ–تتضمن استراتيجية الحل الإبداعي لأي مشكلة على ثلاث عمليات متعاقبة هي :

١– ملاحظة المشكلة والإحاطة بها .

٢– معالجة المشكلة ، والتوصل إلى الحل .

٣– تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها .

ب–يعطي السلوك المبدع ناتجاً يتصف بالأصالة ، والقيمة العملية أو الوظيفية .

جـ–توافر درجة عالية من القدرة على استشفاف المشكلات المحيطة بالفرد .

د–تحديد مختلف جوانب المشكلة في مراحل متعاقبة تشمل : –

١– جمع الحقائق المتصلة بالمشكلة .

٢– تحديد المشكلة .

٣– التفكير في الحلول المحتملة للمشكلة .

٤– اختيار الحل الملائم .

٥– اختبار فاعلية الحل .

التفكير الناقد:

أصبحت مهارات التفكير الناقد موضوعاً رئيساً في التعليم المعاصر، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من المخرجات الإيجابية العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات ومعالجة البيانات، وتحليلها منطقياً، واقتراح البدائل.

كما تعد القدرة على التفكير الناقد مطلباً مهماً لفئات المجتمع جميعها، فالفرد الذي يمتلك مهارات التأمل والتقييم والتنظيم يكون مستقلاً في تفكيره، مراقباً له، وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته، وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده (الحموري والوهر ،١٩٩٨).

والتفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الإبداعيّ، كما أن التفكير الناقد شكل من أشكال القدرة على حل المشكلات، فالمفكر الناقد يستطيع أن يتوصل إلى قرارات فعالة ومعرفة ثابتة من خلال قدرته العالية على معالجة المعلومات، ومحاكمتها منطقياً وبفعالية عالية، ويمكن اعتباره أيضًا منهجاً علمياً في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تعترض المفكر الناقد (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧).

ويعرف التفكير الناقد على أنه: عملية التأني في اتخاذ القرارات التي يقبلها الفرد أو يرفضها، وإرجاء الحكم في ادعاءاته بدرجة من الثقة في عملية قبوله أو رفضه (Moore & Parker, 2001) فهو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج، كما أنه عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات (العتوم، ٢٠٠٤) وهو مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع (جروان، ١٩٩٨)، وهو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها (الحموري والوهر، ١٩٩٨).

وهناك عدد كبير من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي لتحديد مفهوم التفكير الناقد نورد منها ما يلي :

يعرفه أبو حطب (١٩٧٢) بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم و الختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج.

ويعرف واطسون وجلاسر(Watson &Glaser, 1987) التفكير الناقد بأنه" المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية.

ويعرفه عبد الحميد و هندام (١٩٨٨) بأنه "التفكير الذي يطلب في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية و الاجتماعية أو أثناء مناقشة موضوع ما أو تقويم الحجج الخاصة بقضية ما أو موضوع ما.

وقد عرفه إنيس بأنه" تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه أو نؤمن به أو نفعله (Ennis,1990).

وترى قطامي (٢٠٠٤) بأنه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه.

وقد قام العديد من المربين باقتراح مجموعة من استراتيجيات التفكير الناقد والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد ومن أهم هذه الاستراتيجيات-:

أ- استراتيجية سميث لتقدير صحة المعلومات (Smith Strategy):

يرى "سميث" ان هذا العصر قد كثرت فيه المؤلفات وزادت وسائل الاعلام وتطورت سبل الاتصال وكثر فيه متعاطو السياسة وازدادت الإشاعات والدعايات والمصادر المروجة للأخبار الصادقة والكاذبة، وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات، فإن الحاجة أصبحت ملحة للحكم على مصداقية هذه المصادر كالصحف والمجلات والأخبار، وهذا لا يتم إلا من خلال التفكير الناقد الذي يميز بين الذين يعتمدون على الخطب وإثارة المشاعر وبين الذين يعتمدون على الأدلة والبراهين (السيد ١٩٩٥،).

وهذه الاستراتيجية تساعد الطالب في الرجوع إلى المصادر المعتمدة أو الموثوقة التي من الممكن أن يقبلها دليلاً أو محكاً عند سماعه لخبر أو حاجته لمعرفة صدق معلومة، وذلك لأن هذه الاستراتيجية تركز على صحة الأخبار وصدقها ومصداقية المعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد، فعلى سبيل المثال : يعد القاموس مصدراً موثوقاً لمعاني الكلمات، إلا أن هذه الاستراتيجية لم تقدم خطوات محددة وواضحة من أجل تعلم المهارة (سعادة، ٢٠٠٣).

وهدف هذه الإستراتيجية هو تقويم صحة مصادر المعلومات بحيث تتضمن القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن عدد من الأسئلة الآتية (قطامي، ٢٠١٠):

١. من مصدر المعلومات؟

٢. ما الخلفية الثقافية لمصدر المعلومات؟ ما الأسس التي تم إعتمادها للكشف عن صحة المصدر؟

٣. ما هدف مصدر المعلومات من طرح العبارات ؟وهل هي نابعة من الحرص على الموضوع أم تحيز شخصي؟

٤. هل توجد أسباب جوهرية تدعو للإستفسار عن صحة المصدر؟ وهل عبارات المصدر متسقة مع بعضها أم فيها تناقض ؟

ب-استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل) (O'Reilly Strategy):

طرح هذه الإستراتيجية كيفن أورايلي (O'Reilly) الذي رأى بأن الخطوة الأولى التي تجعل الطالب مفكرا ناقدا هي أن يكون متشككًا من خلال تقديم المعلم رأياً ما حول شيء يبدو مقنعا للوهلة الأولى، ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي، كما يجب تعليمهم خطوات مهارات تحديد الدليل وكأنهم لاعبون رياضيون بحيث يتم إرشادهم عند بداية استخدامهم لها لأول مره وتكرار تدريبهم عليها بهدف إتقانها (سعادة، ٢٠٠٣).

ويعتقد أوريلي أن مؤرخي الأحداث لا يتفقون بدرجة كبيرة في وجهات نظرهم حول الشخصيات والحوادث التي تحدث في فترة زمنية محدودة ، وتدور بينهم الكثير من المناقشات عند تحليلهم وتقويمهم للقضايا التاريخية، وتشكل مناقشتهم اتجاهاً فعالاً في تنمية مهارة التفكير الناقد، ولكي يصبح الفرد مفكراً ناقداً فعليه أن يكون يقظاً بصورة دائمة ، ويستطيع المعلمون تعميق هذا الاتجاه من خلال تقديم مناقشة مقنعة حول موضوع داخل الصف يدور حول شيء يعتقد به الطلبة، ثم إظهار نقاط الضعف في المناقشة ، وفي حالات كثيرة يلجأ المدرس إلى تعليم الطلبة مهارة تحديد الدليل وتقويمه حيث تبرز أهمية الدليل المقنع في دعم النظر أثناء المناقشة (Lancioni, Singh, O'Reilly, &Oliva, 2003).

وفيما يلي عرض لخطوات تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه(قطامي، ٢٠١٠):

١- يقدم المعلم حادثة سرقة مثلا عن طريق لعب الأدوار للتوصل لتحديد الدليل (وفي العلوم تقدم مثلا مع التجارب والأنشطة)

٢- يصيغ المعلم الأسئلة حسب الموقف التعليمي.

٣- يوجه الأسئلة التالية : هل للحادثة شهود، هل هناك محضر مكتوب يؤيد الحادثة، ما دافع السرقة.

٤- إذا لم تتوافر الإجابة يطلق عليها معلومات

٥- بعد تحديد الدليل من الطلاب يسأل نفسه أسئلة : هل هو دليل رئيسي أم دليل ثانوي هل يوجد سبب يدفع واضع الدليل للتشويه والتزوير؟ هل هناك دليل آخر يدعم هذا الدليل وهل هو دليل عام أم خاص؟

ج- استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد) (Beyer Strategy):

يفترض باير أن العمل على تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يجب أن ينتظم وفق مجموعة من المبادىء بحيث تشتمل هذه المبادىء على تقديم الأمثلة الكافية للطلبة المتعلمين حول مهارة معينة قبل القيام بتطبيقها ، ويفضل باير التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر المستطاع ، وذلك من خلال بيان خصائصها المميزة ، وكيفية القيام بإجراءاتها بوضوح ، وفي الوقت نفسه على الطلبة أن يناقشوا هذه الإجراءات وطرق استخدامها ، كما أن على الطلبة أن يتدربوا على مهارات التفكير الناقد على مدى فترة ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من قبل الأقران أو المعلم، أو يقوم الطلبة بتحليل ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها، وكذلك الطريقة التي تم من خلالها التوصل إلى تلك النتائج (Beyer,1987).

وتمر هذه الاستراتيجية بخمس مراحل رئيسة ، هي (جروان، ١٩٩٨):

أ- تقديم المدرس للمهارة أمام الطلبة.

ب- قيام الطلبة بتطبيق هذه المهارة.

ج- متابعة وتخمين ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون هذه الاستراتيجية.

د- تطبيق استنتاجات الطلبة لهذه المهارة لاستخدامها مرة أخرى.

هـ- مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون هذه المهارة.

وتسمح هذه الاستراتيجية بالمشاركة في عملية التعلم بصورة فعالة وتلقي عليهم مسؤولية التعلم من خلال تقديم المهارة وتطبيقها من قبل الطلبة وإدراكهم ما يدور في أذهانهم عند التطبيق ثم تكرارها من قبلهم عدة مرات إلى أن يصلوا مرحلة الإتقان.

د- استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر) (McFarland Strategy):

تنقسم هذه الاستراتيجية إلى استراتيجيتين فرعيتين على النحو الآتي (McFarland,1985) :

- استراتيجية الكلمات المترابطة

تسهم في تعليم الطلبة وتدريبهم على تمييز المادة ذات العلاقة من المادة غير ذات العلاقة، ومن ثم التوصل إلى تعميم يعبر عن معيار الترابط ، ويمكن التعبير عن هذا التعميم شفهياً، وهذا يتم في مرحلة الروضة حتى الصف الثاني، ويتم التعبير كتابياً للصفوف الأعلى .

- استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم التعليم والتدريب القادر على تطوير الحجج ذات الصلة بتدعيم وجهة نظر حول موضوع أو قضية ما، فبعد عملية جمع المعلومات عن موضوع دراسي معين،

والذي تدور حوله وجهات نظر معينة ، يقوم المعلم بتوجيه طلبته إلى ما يلي(الحوري وهنداوي وادعيس وشرقاوي والقاسم، ٢٠٠٩) :

— تسمية المهارة (تحديد الكلمات المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع).

— تعيين موضوع الدرس.

— تعريف المهارة وهي القدرة على تحديد الكلمات المرتبطة في مجموعة من المفردات التي توجد بينها روابط مشتركة، وضمها في عبارة واحدة تناسب موضوع الدرس بعد حذف الكلمات الغير مرتبطة.

— يشارك المعلم الطلبة في تحديد المفاهيم والخصائص الواردة في تعريف المهارة وهي مجموعة كلمات مناسبة، دون روابط مشتركة، حذف الكلمات غير المناسبة، والضم في عبارة واحدة.

— طرح اسئلة عامة مثل: ما المعلومات التي تساعدنا أكثر من غيرها عادة؟ ما المعلومات التي تفيدنا أكثر من غيرها؟ ما المعلومات التي نحتاج إليها؟ ما المعلومات التي تكون ضرورية جداً؟ ما المعلومات غير الوظيفية في السياق؟ ما المعلومات التي يمكن إثباتها؟

— إعطاء مثال للطلبة مثل: أرض، حكومة، شعب، علاقات، قوانين، ثم توجيه أسئلة حول هذه الكلمات.

— اقترح على الطلبة أن يقرؤوا الدرس وعمل مثال كالسابق يصل فيها إلى حقيقة أو مفهوم معين أو تعميم محدد.

— اقترح على الطلبة أنشطة إضافية بإعطائهم مجموعات أخرى من الكلمات.

هـ- استراتيجية القراءة الناقدة :

تعد القراءة الناقدة ضرورة من ضرورات المجتمع النامي المتطور المزدهر، فعن طريق القراءة الناقدة تُمحص الأفكار وتُكشف الحقائق المجهولة، وتنمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع وعن طريقها يتشكل المواطن المنتج المستنير، فالدعوة إلى القراءة الناقدة هى دعوة للمشاركة الفعالة والمواطنة المنتجة، وهى دعوة إلى إعمال العقل وإبداء الرأي والتفكير العلمي السليم (شحاته، ١٩٨٨).

وللقراءة الناقدة تعريفات كثيرة حيث يرى إينس (Ennis) أن القراءة الناقدة تعني تقييم المقروء والحكم عليه ، أما هوس (Huus) فيرى أن القراءة الناقدة تعني تقييم المادة المطبوعة وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة ، ويرى مارك شيفل (Mark sheffel) أن القراءة الناقدة تشير إلى إطلاق أحكام بخصوص النص المقروء وأنها عملية تركيبية تستلزم تفاعلاً عاطفياً وعقلياً بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف، والتمييز بين الرأي والحقيقية وعمل أحكام واستنتاجات (الأحمدي، ٢٠٠٦).

وتشير القراءة الناقدة كنوع من أنواع القراءة إلى القدرة على تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار مدى صحته، وسلامته في ضوء معايير الدقة والموضوعية . وبالتالي فهو يتطلب من القارئ التمكن من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل كالاستنتاج، ومهارات التقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق (قطامي، ٢٠١٠).

كما أن للقراءة الناقدة مجموعة من المهارات كما توضح ذلك (الأحمدي، ٢٠٠٦):

١ -التفريق بين الرأي والحقيقة.

٢ -التأكد من صحة المعلومات الواردة في النص.

٣ –ربط الأسباب بالنتائج.

٤ –الكشف عن تحيز المؤلف لطرف معين.

٥ –تحديد الفكرة الرئيسة.

٦ –تحديد التفاصيل الداعمة.

٧ –عمل استنتاجات.

٨ –التمييز بين الأسباب والنتائج.

٩ –معرفة غرض الكاتب.

١٠ – إعادة تنظيم الأحداث.

١١ – الموازنة والمفاضلة.

١٢ – تنظيم الحقائق الواردة بالنص.

١٣ – عمل التعميمات.

١٤ – فهم وجهة نظر الكاتب.

١٥ – اكتشاف أساليب الدعاية.

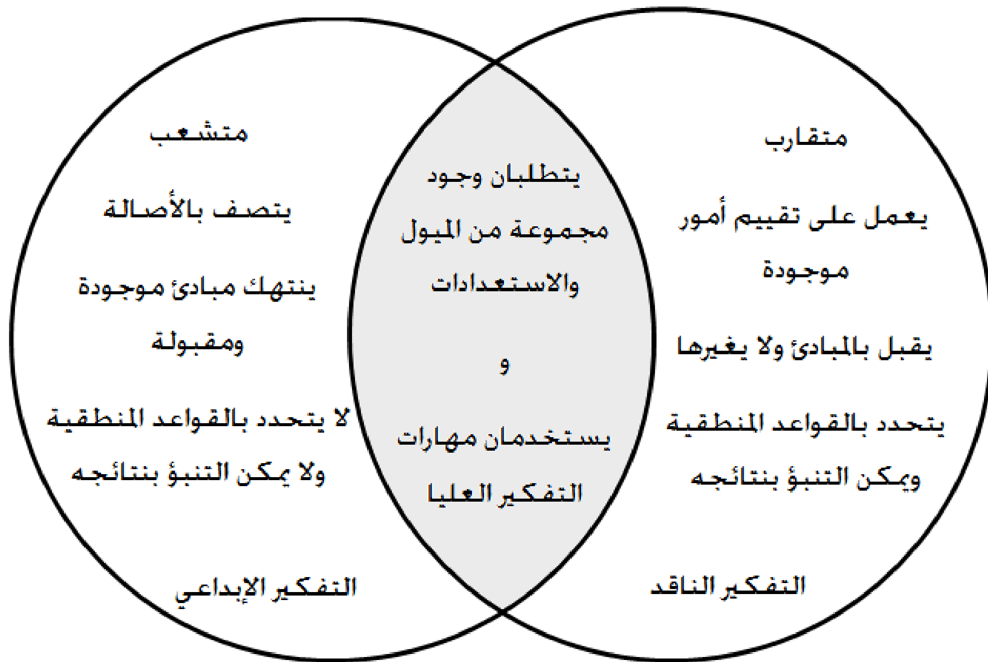
١٦ – إجراء الموازنات بين النصوص المتشابهة.

١٧ – قراءة المادة بحذر ويقظة.

العلاقة بين التفكير الناقد والإبداعي:

ربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لسبب بسيط، هو أن أي تفكير جيد يتضمن تقييماً للجودة أو النوعية وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدة، ومن الصعب أن ينشغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركبة أخرى. ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعاً لنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيراً إبداعياً أو تفكيراً ناقداً(جروان،٢٠١٣).

والشكل (١) يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين التفكيرين الناقد والإبداعي والعلاقة بينهما والتي قامت الباحثة بتلخيصه:



شكل(١) العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

الدراسات السابقة:

أجريت دراسات مختلفة في إطار استراتيجيات تعليم التفكير عبر السنوات الماضية على العديد من المتغيرات من أهمها التحصيل الدراسي والجنس والخبرة التدريسية وغيرها، وقد اختلفت نتائج الدراسات في عزوها النتائج للمتغيرات المختلفة، وتكمن أهمية مراجعة الدراسات السابقة في الوصول إلى ما يفيد البحث الحالي من التعريف بخطوات البحث العلمي، والطرق الإحصائية المناسبة، لذلك روجعت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وعرضت بمقدار ما وجد لدى الباحثة من أصول البحوث، مقسمة إلى قسمين يتعلق أحدهما باستخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي، ويتعلق الآخر باستخدام استراتيجيات التفكير الناقد، كما تم ترتيب الدراسات حسب تاريخ نشرها من الأقدم إلى الأحدث، ويشتمل ملخص كل دراسة على العنوان والمشكلة والعينة والإجراءات وأهم النتائج .

الدراسات التي تتعلق باستخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي:

أجرى كييف (Caeeve, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين خصائص المعلم وأسلوبه التعليمي وأداء الطلبة وتحصيلهم على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً اميركياً يدرسون (٢٥٠) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة في لوزيانا، وقد تم تسجيل محاضرات وأنشطة المعلمين داخل الغرفة الصفية على أشرطة فيديو، ثم حسبت علامات الطلبة على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب المعلم التعليمي وأداء طلبته على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

كما أجرت بدر (٢٠٠٥) دراسة هدفت للتعرف على واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة

المكرمة، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة (١٣٠) معلمة، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة معلمات الرياضيات جاءت بدرجة منخفضة، كما أظهرت تفوق المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات على المعلمات الحاصلات على بكالوريوس الرياضيات بالنسبة للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي ككل.

وأجرت اللواتي (Al-Lawati, 2006) دراسة هدفت الى استطلاع الممارسات التعليمية في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين وممارسات معلميهم في المدارس الاسلامية الامريكية في الولايات المتحدة، وقد استخدمت الباحثة من أجل تحقيق أهداف الدراسة أداتين أحداهما للمنهاج والأخرى قدمت للمعلمين لتقصي ما يمارس من قبلهم لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدارس الاسلامية في الولايات المتحدة لديها برامج محدودة لتنمية وتطوير الطلبة الموهوبين، كما ان هناك تمايزاً كبيراً بين الطلبة الموهوبين والمتوسطين في الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة ولصالح الموهوبين من الطلبة، حيث أظهرت الدراسة ايجابية هذا التمايز على التحصيل العلمي للطلبة كما ان الطلبة الموهوبين الذين شاركوا في البرامج الخاصة بالموهوبين حققوا نتائج أعلى من أقرانهم من الذين لم يشاركوا في مثل هذه البرامج، وأوصت الدراسة بضرورة تبادل الخبرات بين هذه المدارس وبين غيرها من المدارس المختصة بتنمية الموهبة والتفوق والإبداع.

كما أجرى زيدان والعودة (٢٠٠٨) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم بمحافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة، وقد طور الباحثان أداة للدراسة، وهي بطاقة ملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، كان بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في

مجالي طرق وأساليب التدريس والأسئلة التقويمية، حيث كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (٥-١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) مقارنة مع الخبرة (اقل من ٥ سنوات).

وأجرى الهواملة والزعبي والشديفات (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد طور الباحثون استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة وزعت على مجتمع الدراسة المكون من(١٢٦) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون بدرجة كبيرة في مجال تقبل الإبداع، وبدرجة متوسطة في الممارسات المتعلقة بحرية التعبير عن الرأي، وتقديم الكتب وطرق التدريس، وطرق التقويم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى الناقة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) معلماً ومعلمة، و(٧٣) طالباً من محافظة خان يونس، وقد استخدم الباحث أداتين هما اختبار لقياس التفكير الإبداعي في الثقافة العلمية واستبانة للتعرف إلى مدى تشجيع المعلمين للتفكير الإبداعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية، وكانت درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكيرالإبداعي من وجهة نظرهم كبيرة جداً، بنسبة(83.73) ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكير الإبداعي أثناء تدريس الثقافة العلمية باختلاف متغيرات الدراسة الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وقد أجرى ميريمان (Merriman, 2012) دراسة بعنوان استراتيجيات لدعم الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى جمع أفضل الممارسات لمساعدة الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية، وتطوير الكفاءة الذاتية لديهم من خلال المقابلات مع المربين ومعلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية حيث كشفت نتائج الدراسة عن استراتيجيات المعلمين التي تعمل على توسيع تعلم الطلبة وبقاء أثره وتطوير الكفاءة الذاتية لديهم ليتكون لديهم حب الاستطلاع والثقة بالنفس، وتم تحليل البيانات من خلال فحص الفروق واوجه الشبه في استجابات المشاركين حيث تمت مقابلة (٤) معلمين من الصف الثالث الى الصف السادس، وأوصت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة لدعم تعلم الطلبة الموهوبين والتي توصلت لها والتي تحتوي على أفضل الدراسات التي يستخدمها المعلمون من عينة الدراسة.

كما أجرى بربخ (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والتعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم لممارسة أساليب التفكير الإبداعي، التي تعزى إلى متغيري (الجنس، الخبرة التدريسية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة تم و(١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث استبانتين من إعداده؛ للتعرف على مدى ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى المعلمين واستبانه أخرى موجهة للطلبة، حيث أظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لممارسة أساليب التفكير الإبداعي وتقديرات طلبتهم كانت مرتفعة في الدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) في المجالات والدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في دور معلمي التربية الإسلامية في ممارسة أساليب التفكير الإبداعي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ما عدا بعد حرية التعبير عن الرأي فلم يظهر وجود فروق ذات دلالة

إحصائية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في المجالات الأول، والثاني، والثالث، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق، تعزى لمتغير الخبرة في المجال الرابع بين فئتي: (أقل من ٥ سنوات) و (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح الأخيرة .

الدراسات التي تتعلق باستخدام استراتيجيات التفكير الناقد:

وقد قام المساد (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(٢٠٠) مدير ومديرة وزعت عليهم استبانة تضمنت (٣٥) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، وقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، وأن آراءهم في مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً، بينما كانت آراء المديرين في مستوى ممارسة المعلمين ضمن المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.

وقد أجرى شايدو وساي (Sai & Chiodo,1997) دراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، ضمت عينة الدراسة (١٢) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، أجرى الباحثان معهم مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، كما تم ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف على استخدامهم للطرق التي تنمي

مهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، كما أظهرت أيضا أن استخدامهم للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلاً.

وأجرى العتوم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين ومعلمات، وقد استخدمت فيها قائمتا تقدير الأولى لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي، بينما احتوت كتب اللغة العربية على أنشطة تساعد في تطوير مهارات التفكير الناقد مثل التقويم والتحليل.

وقد أجرى المبدل (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بمهارات التفكير الناقد التي ينبغي على معلم العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة السعي إلى تنميتها كما هدفت إلى بيان درجة إسهام معلم العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة وللإجابة على اسئلة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) معلما وقد توصلت النتائج إلى موافقة أفراد الدراسة على إسهام معلم العلوم الشرعية في تنمية مهارات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في تنمية مهارات التفكير بنسبة بدرجة مرتفعة بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي العلوم الشرعية الذين لديهم مؤهل جامعي والذين لديهم مؤهل فوق الجامعي في المساهمة بتنمية مهارات التفكير الناقد ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين أصحاب الخبرات الدنيا (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرات العليا (من ٢٠ سنة فأكثر) لصالح المعلمين الذين خبراتهم مرتفعة.

كما أجرى الحدابي والأشول (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز والكشف عن علاقة كل من الجنس والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٢١) طالباً وطالبةً، استخدم الباحثان مقياس واطسون / جلاسر (٢٠٠٢) لقياس مهارات التفكير الناقد، وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد، وقد أوصى البحث بضرورة زيادة مستوى رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية وتزويد برنامج رعاية الموهوبين بالمواد الإثرائية المنمية للتفكير الناقد.

وأجرى سليمان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (ككلّ وفي كلّ مهارة على حدة) من وجهة نظرهم، ومن خلال ملاحظتهم في غرفة الصف، فضلاً عن تحديد العلاقة بين نتائج الاستبانة ونتائج بطاقة الملاحظة، وكانت عينة البحث مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة في مدينة دمشق، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، إضافة إلى استبانة شملت ممارسات مدرس مادة التاريخ المتعلقة بالمهارات الرئيسة للتفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة، وتوصل إلى أن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف منخفضة، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء، ومنخفضة بالنسبة لكلّ من مهارتي التحليل والتقويم.

تعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها متغيرات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد إلا أنه من الملاحظ أن الدراسات السابقة بحثت درجة استخدام المعلمين أساليب تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في مجال معين ، مثل مادة العلوم كما في دراسة (زيدان والعودة،٢٠٠٨) و (الناقة، ٢٠١١) ومادة الرياضيات (بدر، ٢٠٠٥) ، واللغة العربية (العتوم، ٢٠٠٤) ، والتربية الإسلامية (بريخ،٢٠١٠) و(الهواملة والزعبي والشديفات، ٢٠٠٩) والمبدل (٢٠٠٩) والدراسات الاجتماعية شايدو وساي (Sai & Chiodo,1997) وإبراهيم المساد (١٩٩٧) و(سليمان، ٢٠١٢)، بينما بحثت الدراسة الحالية درجة استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي والتفكير الناقد عند معلمي المواد جميعها، ودرجة توظيفهم لتلك الاستراتيجيات بشكل عام.

ويلاحظ أن بعض تلك الدراسات تطرقت بأسلوب ارتباطي إلى دراسة العلاقة بين خصائص المعلم وأسلوبه التعليمي وأداء الطلبة وتحصيلهم مثل دراسة كييف (Caeeve, 2003)، وقدمت دراسات أخرى استراتيجيات لدعم الطلبة الموهوبين في المدارس واستطلاعا للممارسات التعليمية في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين وممارسات معلميهم، مثل دراسة اللواتي (Al-Lawati, 2006) ودراسة ميريمان (Merriman, 2012) كما يلاحظ أن الدراسات العربية والأجنبية السابقة تناولت التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كل على حدة إلا أن هذه الدراسة تتميز بشمولها لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي والتفكير الناقد معاً.

كما أنها تتفق مع بعض الدراسات في تركيزها على الطلبة الموهوبين، وذلك لأهمية هذه الفئة من الطلبة ، إلا أنها انفردت هذه الدراسة في استخدامها عينة مهمة من المعلمين وهم معلمو الطلبة الموهوبين وهي فئة مهمة يجب إلقاء الضوء عليها وبحث متغيراتها كفئة متخصصة من المعلمين

قي تدريس الطلبة الموهوبين والمتمثلين في هذه المدارس وهذا يختلف عن ما جاء في الدراسات السابقة مثل دراسة Al–Lawati (Al–Lawati,2006) حيث تناولت الدراسة معلمين لجميع الصفوف الموهوبين والمتوسطين .

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالأدوات المستخدمة لجمع بيانات الدراسة، ولكن تختلف في تحديدها لاستراتيجيات التفكير الناقد والابداعي، وفي ضوء ما سبق، شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة التي تعد – في حدود علم الباحثة – دراسة فريدة في الأردن، التي اهتمت باستخدام معلمي الموهوبين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في الأردن.

ولقد استفادت الباحثة من اطلاعها على هذه الدراسة سواءً أكان ذلك من خلال الاطلاع على أدبيات الموضوع، أو أدوات القياس المستخدمة وما توصلت إليها من نتائج، الأمر الذي مكنها من تحديد موضوع دراستها تعزيزا لنقص أو حاجة تحقق الأصالة والجدة في بحثها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة، وإجراءات تنفيذها، والتحليلات الإحصائية التي أتبعت في تفسير بياناتها.

أولاً: منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (Descriptive Design)، إذ تم استقصاء مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في الأردن، من خلال أداتي استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد والإبداعي واللتان تم تصميمهما لتتوافقا مع أهداف الدراسة واللتان تم تطويرهما من قبل الباحثة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في جميع التخصصات العلمية والإنسانية لأولئك المعلمين الذين يدرسون كل الصفوف التي تتضمنها المدارس بفروعها الستة والموزعة في معظم محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (٢٤٥) معلماً ومعلمة موزعين على التخصصات التدريسية المختلفة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢_ ٢٠١٣م.

كما ضم مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات مدرسة اليوبيل في جميع تخصصاتهم أيضا، والبالغ عددهم (٦٠) معلمًا ومعلمة وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢_ ٢٠١٣م أيضًا.

وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٤٥) تم اختيارهم من خلال الطريقة العشوائية، منها (٢٠٢) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، و(٤٣) معلما ومعلمة من معلمي مدارس اليوبيل، كما تبين أيضا أن تقسيم أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة حسب: الخبرة والجنس والمباحث والمدرسة التي يتبع لها، قد جاء كما في الجدول التالي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات:

الخبرة، الجنس، المباحث التي يدرسها المعلم، المدرسة التي يتبع لها المعلم.

الرقم	متغيرات الدراسة	الفئات	العدد	النسبة
١	**الخبرة**	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٠ %
		٥–١٠ سنوات	٩٣	٣٨ %
		١٠ سنوات فأكثر	١٢٨	٥٢ %
	المجموع		**٢٤٥**	**١٠٠%**
٢	**الجنس**	ذكر	٨٢	٣٣ %
		أنثى	١٦٣	٦٧ %
	المجموع		**٢٤٥**	**١٠٠%**
٣	**المباحث التي يدرسها المعلم**	علمية	١٠٦	٤٣ %
		انسانية	١٣٩	٥٧ %
	المجموع		**٢٤٥**	**١٠٠%**
٤	**المدرسة التي يتبع لها**	**مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز**	٢٠٢	٨٢ %
		مدارس اليوبيل	٤٣	١٨ %
	المجموع		**٢٤٥**	**١٠٠%**

أداتا الدراسة:

استخدمت الباحثة لأغراض هذه الدراسة الأداتين التاليتين:-

أولاَ: مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي (ملحق رقم ٢):

أعدت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وفق الخطوات التالية:-

أولا: تحديد استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي الأكثر شيوعا وتحديد السلوكات الأكثر استخداما للإشارة لتلك الاستراتيجيات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، وبالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع وضحت الباحثة السلوكات الدالة على استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وهي: العصف الذهني، والاستعمالات، والتحسينات، وماذا لو كان، و تحليل الخصائص، و تآلف الأشتات، و الحل الابداعي للمشكلات بوصفها أكثر الاستراتيجيات التي وردت في كتب تعليم التفكير الحديثة كجروان (١٩٩٨) وجروان (٢٠١٣) وقطامي والشديفات (٢٠٠٩) وقطامي (٢٠١٠) وقطامي (٢٠١٢) حيث تم الاعتماد على هذه الاستراتيجيات كإطار نظري في هذه الدراسة.

ثانياً: صياغة فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٤٥) فقرة عرضت على أحد عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وغيرها في كلية العلوم التربوية التابعة لمنظمة الأونروا وأستاذا مساعدا للغة العربية متخصصا في النحو في كلية العلوم التربوية – الأنروا وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. (ملحق رقم (١) يتضمن أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم قامت الباحثة بالإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاَ، كما تم حذف (٤) فقرات غير مناسبة ليصبح عدد الفقرات (٤١) فقرة حيث تتوزع الفقرات على استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي السبع.

وتمت استشارة مختصٍ في القياس والتقويم حول سلم الإجابة الذي يمكن استخدامه مع مثل هذا النوع من المقاييس المخصصة لهذا المستوى من المعلمين، حيث أشار إلى إمكانية استخدام مقياس ليكرت خماسي يتكون من (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ثالثاً: تكون المقياس في صورته النهائية من (٤١) فقرة تضمنت سبع استراتيجيات رئيسية، وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات المقياس على الاستراتيجيات السبعة:

جدول (٢): أبعاد مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي

وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد (الاستراتيجية)	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	**العصف الذهني**	٨	٨	٤٠
٢	**الاستعمالات**	٥	٥	٢٥
٣	**التحسينات**	٥	٥	٢٥
٤	**ماذا لو كان**	٥	٥	٢٥
٥	**تحليل الخصائص**	٥	٥	٢٥

٦	**تآلف الأشتات**	٧	٧	٣٥
٧	**الحل الإبداعي للمشكلات**	٦	٦	٣٠
	المجموع الكلي	٤١	٤١	٢٠٥

وتتراوح الإجابة عن فقرات المقياس بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات.

صدق المقياس:-

استخرجت دلالات الصدق بطريقتين هما:

أ- **صدق المحتوى**

تم بناء هذا المقياس اعتمادًا على خطوات إجرائية محددة، واستنادًا إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات دليلًا على صدق المحتوى.

ب- **صدق المحكمين:**

تم عرض الاختبار على أحد عشر محكماً، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للمعلمين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف خمس فقرات من المقياس، ملحق (٢) يوضح مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي.

ج – الصدق التمييزي (التحليل العاملي):

تم إجراء التحليل العاملي لبيانات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات مدرسة أم القرى الأساسية الثانية للإناث والتابعة للواء القويسمة التعليمي التابع للعاصمة عمان، حيث جاءت بيانات المقياس في تشبع فقراته للأبعاد المؤلف منها:

وقد تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory analysis factor) والذي تم اعتماده بعد التأكد من بعض الشروط الأساسية مثل التأكد من أن كل معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مقبولة وذات دلالة إحصائية بحيث جاءت قيمة اختبار (Bartlett) مساوية بـ (18138.53) عند (0.05).

ويوضح الجدول (٣) الإحصائيات النهائية لعملية التحليل العاملي عن طريق مكونات المقياس الأساسية .

جدول (٣) تشبعات الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي

العامل الأول : العصف الذهني		
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
١	أطرح المشكلة في بداية جلسة العصف الذهني على شكل سؤال مفتوح النهاية	0,41
٢	أسجل جميع الأفكار التي يطرحها الطلبة	0,53
٣	لا أسمح بأي تعليق على إجابات الطلبة أثناء توليد الأفكار	0,39
٤	أتقبل الأفكار السخيفة وغير العملية	0,61
٥	أهتم بتوليد كمية هائلة من الأفكار بغض النظر عن نوعيتها وأهميتها	0,52
٦	أوفر الجو الآمن والمريح في جلسة العصف الذهني	0,65
٧	يتم تقييم الأفكار التي يطرحها الطلبة في نهاية جلسة العصف الذهني	0,55
٨	أحدد وقتاً لجلسة العصف الذهني بما يتلائم مع الهدف	0,60
العامل الثاني : الاستعمالات		

تشبعات العبارة	نص العبارة	رقم العبارة
0,61	أطرح سؤال : ما الوظائف الممكنة للأدوات والأشياء؟	١
0,65	أركز في أسئلتي على الاستخدامات غير المألوفة للأدوات	٢
0,59	أشجع الاستخدامات غير الشائعة التي يقترحها الطلبة	٣
٠,٦٧	يرد في أسئلتي "كيف يمكن أن تستفيد من أدوات مستهلكة؟"	٤
٠,٦٢	أوجه الطلبة إلى الاستخدام غير المألوف للأدوات في حل المشكلة	٥
العامل الثالث : التحسينات		
تشبعات العبارة	نص العبارة	رقم العبارة
0,55	أستخدم التساؤل : ما التحسين الذي يمكن إدخاله على أداة ما؟	١
0,64	أشجع على التفكير في طرق تحسين أي شيء يستخدمونه في حياتهم	٢
0,51	أكلف الطلبة بإعطاء تحسينات على مدرسة أو مؤسسة ما	٣
0,46	أستخدم قائمة الأفكار الخاصة بطرق تحسين شيء ما	٤
0,51	أدرب الطلبة على توليد مقترحات لتحسين منتج ما	٥
العامل الرابع : ماذا لو كان		
تشبعات العبارة	نص العبارة	رقم العبارة
0,51	أعمل على استكشاف الحقائق المتخيلة من خلال سؤال : ماذا لو كان ؟	١
0,58	اطلب مجموعة الفوائد التي نجنيها لحقيقة متخيلة، مثل ماذا لو كانت الصخور لينة ؟	٢
0,54	أدرب الطلبة للتفكير في الظروف المنطقية الناتج عن سؤال ماذا لو كان "الحل المتخيل"	٣
0,66	أساعد الطلبة على إنتاج تطبيقات خاصة بالحقيقة الجديدة التي تم تخيلها	٤
0,68	أدرب الطلبة على تخيل الحقائق والظروف المناسبة للتوصل إلى حل متخيل للمشكلة	٥
العامل الخامس : تحليل الخصائص		
تشبعات العبارة	نص العبارة	رقم العبارة
0,61	ألجأ إلى تجزئة مشكلة أو فكرة ما إلى أجزاء تكوينها	١

٢	أشجع على التفكير في المميزات والخصائص بدلاً من التفكير في المشكلة نفسها	0,53
٣	أكلف الطلبة تحديد الخصائص باستخدام قوائم الشطب التي تصنف هذه الخصائص إلى (فيزيائية ، نفسية، وظيفية ، ،،،، الخ)	0,49
٤	أدرب الطلبة على تحليل الأفكار المطروحة إلى خصائصها	0,61
٥	أتوصل مع الطلبة إلى أن المشكلة هي مجموعة من المشكلات المرتبطة ببعضها	0,70
العامل السادس : تآلف الأشتات		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أعمل على جعل المشكلات تبدو غريبة جداً عن الطلبة	0,52
٢	أشجع الطلبة على جعل العناصر الغريبة في المشكلة عناصراً مألوفة لديهم	0,65
٣	أدرب الطلبة على استخدام أدوات معينة تساعد في الوصول للحل	0,55
٤	أدرب الطلبة على عمل تشبيهات قياسية بين الظواهر المختلفة	0,53
٥	أوجه الطلبة للتعبير عن المشكلة بطرقهم الخاصة	0,69
٦	أوجه الطلبة إلى مطابقة خيالية بين المشكلة الراهنة وبين مشكلات سابقة	0,61
٧	أكلف الطلبة بالمطابقة العملية للنموذج من المشكلات السابقة على المشكلة الراهنة	0,53
العامل السابع: الحل الإبداعي للمشكلات		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أستخدم مشكلات تتحدى عقول الطلبة وتراعي احتياجاتهم وميولهم	0,55
٢	أوجه الطلبة إلى جمع المعلومات والمعارف والحقائق والأفكار والمشاعر حول المأزق أو المشكلة	0,64
٣	أكلف الطلبة بصياغة المشكلة المطروحة على شكل سؤال	0,51
٤	أستمطر إجابات الطلبة كبدائل مقترحة أو أفكاراً محتملة للسؤال	0,46
٥	أكلف الطلبة وضع المعايير التي يتقرر في ضوئها تقويم الأفكار المطروحة	0,51
٦	أوجه الطلبة لتطوير حلولهم بحيث تصبح حلولاً ناجحة في حل المشكلة	0,55

ويبين الجدول (٤) (جدول بارتليت) الجذور الكامنة والنسبة المئوية للتباين المفسر للعوامل النوعية لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

جدول (٤) قيم العوامل النوعية حسب اختبار بارتليت لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

الأساليب الإحصائية / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسر	عدد البنود
الأول	**6.09**	**% 9.27**	٨
الثاني (الاستعمالات)	**5.70**	**% 8 . 65**	٥
الثالث (استراتيجية التحسينات)	**4.87**	**% 7.40**	٥
الرابع(ماذا لو كان)	**٣,٢٩**	**% ٥,٣١**	٥
الخامس(استراتيجية تحليل الخصائص)	**٢,٩١**	**% ٤,١١**	٥
السادس(استراتيجية تآلف الأشتات)	**2.38**	**% 3 . 59**	٧
السادس(الحل الإبداعي للمشكلات)	**١,٤١**	**%١,٥٨**	٦
المجموع			**٤١ فقرة**

ثبات المقياس:-

تم التحقق من ثبات مقياس مدى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠،٧١ - ٠،٨٢)

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠،٦٩ - ٠،٨٠)، والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملاءمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٥): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمقياس استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١)	العصف الذهني	٠،٧٧	٠،٧٦
٢)	الاستعمالات	٠،٨٠	٠،٧٨
٣)	التحسينات	٠،٧٩	٠،٧٤
٤)	ماذا لو كان	٠،٧١	٠،٦٩
٥)	تخيل الخصائص	٠،٨٢	٠،٨٠
٦)	تآلف الأشتات	٠،٨٠	٠،٧٨
٧)	الحل الإبداعي للمشكلات	٠،٨١	٠،٧٩
	مقياس مدى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي	٠،٧٩	٠،٧٧

ثانيا: مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد (ملحق رقم ٣):

أعدت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وفق الخطوات التالية:-

أولا: تحديد اســـتراتيجيات تعليم التفكير الناقد الأكثر شـــيوعا وتحديد الســـلوكات الأكثر استخداما للإشارة لتلك الاستراتيجيات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، وبالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، وضحت الباحثة السلوكات الدالة على استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وهي: استراتيجية (صحة المعلومات) واستراتيجية (مهارة تحديد الدليل) واســـتراتيجية (التدريب على مهارات التفكير الناقد) واســـتراتيجية (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر) واستراتيجية (القراءة الناقدة)، حيث تم الاعتماد على هذه الاســـتراتيجيات كإطار نظري في هذه الدراسة.

ثانياً: تمت صياغة فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٤٠) فقرة عرضت على أحد عشر عضواً من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وغيرها في كلية العلوم التربوية التابعة لمنظمة الأونروا، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. (ملحق رقم (١) يتضمن أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد، وأستاذا مساعدا للغة العربية متخصصاً في النحو في كلية العلوم التربوية – الأنروا لابداء رأيه في مدى ملاءمة الصياغة اللغوية.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى

أكثر وضوحاً، كما تم حذف فقرتين غير مناسبيتن ليصبح عدد الفقرات (٣٨) فقرة حيث تتوزع الفقرات على استراتيجيات تعليم التفكير الناقد الخمسة.

وتمت استشارة استاذ مساعد في القياس والتقويم حول سلم الإجابة الذي يمكن استخدامه مع مثل هذا النوع من المقاييس المخصصة لهذا المستوى من المعلمين، حيث توجهت معظم الآراء إلى إمكانية استخدام مقياس ليكرت خماسي يتكون من (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ثالثاً: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) فقرة تضمنت خمس استراتيجيات رئيسية، وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات المقياس على الاستراتيجيات الخمسة:

جدول (٦): أبعاد مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد
وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد (الاستراتيجية)	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	استراتيجية سميث (صحة المعلومات)	٥	٥	٢٥
٢	استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل)	٦	٦	٣٠
٣	استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)	٥	٥	٢٥
٤	استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر)	١٢	١٢	٦٠
٥	استراتيجية القراءة الناقدة	١٠	١٠	٥٠
	المجموع الكلي	٣٨	٣٨	١٩٠

وتتراوح الإجابة على فقرات المقياس بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات.

صدق المقياس:-

استخرجت دلالات الصدق بطريقتين هما:

أ – صدق المحتوى

تم بناء هذا المقياس اعتماداً على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري ومحتوى المقاييس المتوفرة والدالة على استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، وقد اعتبرت هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

ب– صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على أحد عشر محكما، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للمعلمين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف فقرتين من فقرات المقياس، ملحق (٣) يوضح مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في صورته النهائية.

ج – الصدق التمييزي (التحليل العاملي):

تم إجراء التحليل العاملي لبيانات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات مدرسة أم القرى الأساسية الثانية للإناث والتابعة للواء القويسمة التعليمي التابع للعاصمة عمان، وقد تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory analysis factor) والذي

تم اعتماده بعد التأكد من بعض الشـروط الأسـاسـية مثل التأكد من أن كل معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مقبولة وذات دلالة إحصـــائية بحيث جاءت قيمة اختبار (Bartlett) مســـاوية بـ (18138.53) عند (0.001).

ويوضـــح الجدول (٧) الإحصـــائيات النهائية لعملية التحليل العاملي عن طريق مكونات المقياس الأساسية .

جدول (٧): تشبعات الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية
لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
العامل الأول : استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات)		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أوجه طلبتي إلى المصادر الموثوقة للحصول على المعلومات	0,64
٢	أعرف لطلبتي خصائص المصدر الموثوق به للمعلومات	0,72
٣	أدرب الطلبة على مهارة المحاكمة العقلية	0,47
٤	أكلف الطلبة بالحكم على صحة مصادر المعلومات	0,55
٥	أدرب الطلبة على مهارة التأكد من صدق الأخبار وصحتها	0,59
العامل الثاني : استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل)		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أحرص على جعل الطالب متشككاً فيما يقرأ أو يسمع	0,71
٢	أكلف الطلبة بتحديد نوعية البيانات ومدى كفايتها لحل مشكلة	0,51
٣	أوجه الطلبة إلى تصنيف البيانات حسب درجة صلتها بالموضوع	0,64
٤	يطرح الطلبة أسئلة حول تحديد الدليل مثل : هل يتوافر دليل ملموس؟ هل ثمة وثيقة مكتوبة ؟	0,69
٥	يطرح الطلبة الأسئلة الأربعة العامة لتقييم الدليل	0,44
٦	أدرب الطلبة على مهارة تحديد الدليل وتقويمه من خلال لعب الأدوار	0,47
العامل الثالث : استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة

١	أمهد لمكونات المهارة بطريقة منظمة	0,64
٢	أقدم المهارة امام الطلبة تفصيلياً	0,69
٣	أوجه الطلبة إلى توظيف المهارة وتطبيقها عملياً	0,44
٤	أعمل على مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون المهارة	0,47
٥	أقدم الأمثلة الكافية للطلبة حول مهارة معينة قبل قيامهم بتطبيقها	0,66
العامل الرابع : استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر)		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أدرب طلبتي على تمييز المادة ذات الصلة بموضوع الدراسة	0,51
٢	أقدم تدريبات على استخراج أوجه الشبه والاختلاف بين أشياء متنوعة	0,58
٣	أتوصل مع طلبتي إلى تعميمات تعبر عن معيار الترابط بين أشياء مختلفة	0,54
٤	أستخدم تدريب استبعاد الكلمة غير ذات الصلة من قائمة ما وصوغ التعميم المناسب لها	٠،٧٤
٥	أفضل أن تكون قوائم الكلمات من موضوعات يعرفها الطلبة ومن خبراتهم	٠،٧٣
٦	أشجع الطلبة على اقتراح وجهات نظر حول الموضوع المطروح	٠،٤٩
٧	أكلف الطلبة بتقويم كل سبب حسب دقته	٠،٧٤
٨	أدرب الطلبة على اختيار الكلمات التي تعكس وجهة النظر	٠،٦٤
٩	أكلف الطلبة بتطوير الحجج المنطقية الداعمة لوجهات النظر المتبناه	0,47
١٠	أكلف الطلبة بترتيب العبارات الداعمة لوجهة النظر حسب درجة ارتباطها بالموضوع	0,75
١١	أشرك الطلبة في حوار مع وجهة النظر المعاكسة (مناظرة)	0,47
١٢	أكلف الطلبة بكتابة فقرة تلخص وجهات النظر المختلفة	0,67
العامل الخامس : استراتيجية القراءة الناقدة		
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
١	أكلف الطلبة بتقييم الترابط والدقة فيما يتم قراءته	0,41
٢	أوجه أسئلة للحكم على ما تحقق من فهم لما تم قراءته وفق معيار محدد	0,53

٣	أحث الطلبة على التقييم وحل المشكلات أثناء عملية القراءة	0,39
٤	أطرح أسئلة مثل : لماذا كتب النص؟	0,61
٥	أوجه الطلبة لتحري المغالطات والاستنتاجات داخل النص	0,41
٦	أطرح التساؤل : هل أجزاء النص تلائم بعضها بعضاً بشكل منطقي؟	0,53
٧	أعطي الطلبة وقتاً في تأمل الأفكار والواجبات التي يقومون بانجازها	0,39
٨	أدرب الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في النص	0,61
٩	أوجه الطلبة للتوصل إلى الحكم على توافر الأدلة التي تدعم وجهة نظرهم في النص	0,54
١٠	أطرح أسئلة حول وضوح اللغة المستخدمة في تقديم الأشياء الأكثر ايجابية من غيرها	0,57

ويبين الجدول (٨) (جدول بارتليت) الجذور الكامنة والنسبة المئوية للتباين المفسر للعوامل النوعية لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

جدول (٨) العوامل النوعية لمقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

الأساليب الإحصائية / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسرة	عدد البنود
الأول	**6.21**	**% 9.38**	٥
الثاني (استراتيجية أوريلي)	**5.81**	**% 8 . 88**	٦
الثالث (استراتيجية باير)	**4.92**	**% 7.79**	٥
الرابع(مكفارلند)	**2.47**	**% 3 . 83**	١٢
الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	**١,٥٣**	**%١,٩٢**	١٠
المجموع			**٣٨ فقرة**

ثبات المقياس:-

تم التحقق من ثبات مقياس مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠،٧٣ و ٠،٨٠)

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠،٦٧ و٠،٧٨)، والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملاءمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٩): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

وثبات الإعادة لمقياس استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١)	استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات)	٠،٦٩	٠،٦٥
٢)	استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل)	٠،٨٣	٠،٨٠
٣)	استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)	٠،٧٧	٠،٧٤
٤)	استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر)	٠،٧٨	٠،٧٤
٥)	استراتيجية القراءة الناقدة	٠،٨١	٠،٧٩
	مقياس مدى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد	٠،٧٨	٠،٧٤

الاجراءات:

طبق المقياسان على المعلمين بشكل زمري حيث قامت الباحثة بتوزيعهما على أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في مدارسهم، بالإجتماع بهم داخل غرف المعلمين ثم قامت بإعطائهم التعليمات والإرشادات اللازمة لتعبئة المقياسين في جلسة عامة بمساعدة مدراء المدارس الممثلة لعينة الدراسة، كما تأكدت الباحثة من توفير الجو والوقت الملائم لتعبئة المقياس بالشكل المناسب وبالطريقة الملاءمة، والتأكيد على الإجابة عليه بكل موضوعية ومصداقية وبعيدًا عن التسرع.

طرق استخراج الدرجات على المقياسين:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، وبما أن تدريج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات. وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي بين (٣٦) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٨٠) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (١٠٨) درجات.

وتتراوح الدرجات على مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد بين (٣٦) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٨٠) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (١٠٨) درجات.

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياسين بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد قامت الباحثة بإجراء معادلة حسابية لذلك من خلال ايجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي الذي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياسين فيه ما بين (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة

متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) وكان المدى لتلك الاستجابات يساوي أربعة وتمت قسمتها على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهو ٣ قرارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (١,٣٣) وهي المعيار كما يلي:

جدول (١٠): المدى المعدل لدرجات استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الابداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
١.	بدرجة كبيرة	(٥ – ٣،٦٨)
٢.	بدرجة متوسطة	(٣،٦٧ – ٢،٣٤)
٣.	بدرجة منخفضة	(٢،٣٣ – ١)

تصحيح فقرات المقياس:

احتوى المقياس على التدريج الذي أشير إليه سابقا وهو تدريج ليكرت الخماسي والذي احتوى على الدرجات (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات على تلك الدرجات لدى أفراد عينة الدراسة وذلك لأن استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذه الاستجابات هو الأسلوب المستخدم والأنسب إحصائيًا.

حيث أشارت الباحثة إلى متوسط كل سلم من الاستجابات مع أفراد عينة الدراسة للإشارة إلى مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي حسب المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بإدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصـــائية (Spss V.17) ثم حســـاب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة، وذلك لإيجاد مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة.

ولفحص الفروق التي تعزى للجنس بفئتيه (ذكر، أنثى) والخبرة بفئاتها (أقل من ٥ سنوات، من ٥سنوات – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) والمباحث التي يدرسها المعلم (علمية إنسانية) ونوع المدرسة(مدارس اليوبيل، مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز) فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، لتحديد أثر الفروق الدالة من غيرها في مستوى الاستخدام.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام معلمي الموهوبين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد واستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وعلاقة ذلك بالخبرة والجنس والمباحث التي يدرسها المعلم والمدرسة التي يتبع لها، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعة لها بما يأتي:-

١. إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة وعلى المقياس ككل ، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وعلى المقياس ككل:

رقم البعد	البعد (الاستراتيجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	**البعد الأول: استراتيجية العصف الذهني**	4.0403	.73828	٢	بدرجة كبيرة
٢	**البعد الثاني: استراتيجية الاستعمالات**	3.5456	.56405	٦	بدرجة متوسطة
٣	**البعد الثالث: استراتيجية التحسينات**	3.7563	1.01703	٤	بدرجة كبيرة
٤	**البعد الرابع: استراتيجية ماذا لو كان**	3.7128	.46809	٥	بدرجة كبيرة
٥	**البعد الخامس: استراتيجية تحليل الخصائص**	3.2531	.47395	٧	بدرجة متوسطة
٦	**البعد السادس: استراتيجية تآلف الأشتات**	4.0128	.83530	٣	بدرجة كبيرة
٧	**البعد السابع: استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات**	4.5721	.43421	١	بدرجة كبيرة
	المقياس ككل	3.8361	.43897		بدرجة كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن **البعد السابع: الحل الإبداعي للمشكلة،** قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤،٥٧) ويشير إلى درجة مرتفعة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي وانحراف معياري وقدره (٠،٤٣)، في حين تلاه **البعد الأول: استراتيجية العصف الذهني**، وحصلت على الدرجة الثانية من حيث استخدامها لدى المعلمين والمعلمات بمتوسط حسابي وقدره (٤،٠٤)، ويشير إلى درجة مرتفعة ايضا في استخدام الاستراتيجيات وانحراف معياري وقدره (٠،٧٣)، ثم تلاه **البعد السادس: استراتيجية تآلف الأشتات** بمتوسط حسابي وقدره (٤،٠١) ويشير إلى درجة مرتفعة كذلك الأمر في استخدام الاستراتيجيات أيضا وانحراف معياري وقدره (٠،٨٣)، وجاء في المرتبة الرابعة **البعد الثالث: استراتيجية التحسينات** بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧٥) وانحراف معياري وقدره (١,٠١)،ويشير إلى درجة مرتفعة أيضاً في استخدام الاستراتيجية ،**وتلاه البعد الرابع: استراتيجية ماذا لو كان** بمتوسط حسابي وقدره (٣،٧١) وانحراف معياري وقدره (٠،٤٦) ويشير إلى درجة مرتفعة أيضاً في استخدام الاستراتيجية ،وجاء في المرتبة السادسة **البعد الثاني: استراتيجية الاستعمالات** بمتوسط حسابي وقدره (٣،٥٤) وانحراف معياري وقدره (٠,٥٦) ويشير إلى درجة متوسطة في استخدام الاستراتيجية، وجاء في المرتبة الأخيرة **البعد الخامس: استراتيجية تحليل الخصائص** بمتوسط حسابي وقدره (٣,٢٥) وانحراف معياري وقدره (٠,٤٧) ويشير إلى درجة متوسطة في استخدام الاستراتيجية لدى أفراد عينة الدراسة كما يظهر في الجدول، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٣،٨٤٣) وهي درجة كبيرة وبانحراف معياري وقدره (٠،٤٣).

٢. إجابة السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة ولمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ككل وعلى المقياس ككل:

رقم الفقرة	البعد (الاستراتيجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	**البعد الأول: استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات)**	2.8020	.75415	٣	بدرجة متوسطة
٢	**البعد الثاني: استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل)**	٢,٠٩٧٣	١,٠٤٣٨٧	٥	بدرجة قليلة
٣	**البعد الثالث: استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)**	2.9500	.77519	٢	بدرجة متوسطة
٤	**البعد الرابع: استراتيجية مكفارلند (الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر)**	2.7595	.56299	٤	بدرجة متوسطة
٥	**البعد الخامس: استراتيجية القراءة الناقدة**	3.6988	.59976	١	بدرجة كبيرة
	المقياس ككل	٢,٨٢١٥	.٦٠٤٢٦		بدرجة متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن **البعد الخامس: استراتيجية القراءة الناقدة،** قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٣،٦٩) ويشير إلى درجة مرتفعة في استخدام استراتيجيات تعليم

التفكير الناقد وانحراف معياري وقدره (٠،٥٩)، في حين تلاه **البعد الأول: استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)** على الدرجة الثانية من حيث استخدامها لدى المعلمين والمعلمات بمتوسط حسابي وقدره (٢،٩٥)، ويشير إلى درجة متوسطة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وانحراف معياري وقدره (٠،٧٧٥)، ثم تلاه **البعد الأول: استراتيجية سميث(تقويم مصادر المعلومات)** بمتوسط حسابي وقدره (٢،٨٠) ويشير إلى درجة متوسطة أيضا في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وانحراف معياري وقدره (٠،٧٥)، وجاء في المرتبة الرابعة **البعد الثالث: استراتيجية باير (التدريب على مهارات التفكير الناقد)** بمتوسط حسابي وقدره (٢،٧٥) ويشير إلى درجة متوسطة أيضا في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وانحراف معياري وقدره (٠،٧٧)، وفي المرتبة الأخيرة جاء **البعد الثاني: استراتيجية أوريلي (مهارة تحديد الدليل)** بمتوسط حسابي وقدره (٢،٠٩) ويشير إلى درجة منخفضة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وانحراف معياري وقدره (٠،٥٩٩)، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٢،٨٢) وهي درجة متوسطة وبانحراف معياري وقدره(٠،٦٠).

إجابة السؤال الثالث والذي نص على: هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة) ؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر المتغيرات المستقلة على الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر تلك المتغيرات **(سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة)** على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية باستخدام اختبار وليكس لامبدا جزء

من اختبار تحليل التباين المتعدد، من خلال فحص أثر كل متغير من تلك المتغيرات، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر الخبرة والجنس والمباحث التي يدرسه المعلم ونوع المدرسة على استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي ككل:

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الاحصائية
الخبرة	٠.074	89.869	14.000	472.000	*0.000
الجنس	٠.273	90.377[a]	7.000	237.000	*0.000
المباحث التي يدرسها المعلم	٠.301	78.637[a]	7.000	237.000	*0.000
نوع المدرسة	٠.908	3.413a	7.000	237.000	*0.002

* قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى إلى متغير الخبرة، كما يلاحظ أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى إلى متغير الجنس، ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلم، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وفيما يلي تفصيل لتلك الفروق حسب متغيرات الدراسة:

أولا: أثر الخبرة التدريسية في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

لإيجاد الفروق التي تعزى للخبرة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر الخبرة بمستوياتها الثلاثة (أقل من ٥ سنوات و٥-١٠

سنوات و١٠- فما فوق)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تبعًا لفئات متغير الخبرة:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول(العصف الذهني)	24	أقل من ٥ سنوات	3.3073	.19146
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.3427	.37223
	128	أكثر من ١٠ سنوات	4.6846	.25292
	245	المجموع	4.0403	.73828
الثاني(الاستعمالات)	24	أقل من ٥ سنوات	2.6389	.53763
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.3441	.56776
	128	أكثر من ١٠ سنوات	3.8620	.19854
	245	المجموع	3.5456	.56405
الثالث(التحسينات)	24	أقل من ٥ سنوات	2.4750	.51012
	93	٥ – ١٠ سنوات	2.6731	.46418
	128	أكثر من ١٠ سنوات	4.2094	.76245
	245	المجموع	3.4563	1.01703
الرابع(ماذا لو كان)	24	أقل من ٥ سنوات	1.8750	.33783
	93	٥ – ١٠ سنوات	1.8925	.29554
	128	أكثر من ١٠ سنوات	2.4323	.44142
	245	المجموع	2.1728	.46809
الخامس(تحليل الخصائص)	24	أقل من ٥ سنوات	2.1458	.29411
	93	٥ – ١٠ سنوات	2.1989	.27227
	128	أكثر من ١٠ سنوات	2.3125	.59526
	245	المجموع	2.2531	.47395
السادس(تآلف الأشتات)	24	أقل من ٥ سنوات	2.5000	.33701
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.9201	.93972
	128	أكثر من ١٠ سنوات	4.3638	.34243

	245	المجموع	4.0128	.83530
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	24	أقل من ٥ سنوات	4.0833	.26919
	93	٥ – ١٠ سنوات	4.4982	.42669
	128	أكثر من ١٠ سنوات	4.7174	.38313
	245	المجموع	4.5721	.43421
المجموع	24	أقل من ٥ سنوات	3.3073	.19146
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.3427	.37223
	128	أكثر من ١٠ سنوات	4.6846	.25292
	245	المجموع	4.0403	.73828

يشير الجدول (١٤) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير الخبرة.

وللكشف عن أثر متغير الخبرة في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر الخبرة في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الخبرة	١	البعد الأول (العصف الذهني)	111.279	2	55.639	620.094	.000
	٢	البعد الثاني (الاستعمالات)	36.320	2	18.160	106.383	.000
	٣	البعد الثالث (التحسينات)	152.746	2	76.373	185.497	.000
	٤	البعد الرابع (ماذا لو كان)	18.056	2	9.028	61.703	.000
	٥	البعد الخامس (تحليل الخصائص)	1.001	2	.500	2.250	.108
	٦	البعد السادس (تآلف الأشتات)	71.498	2	35.749	87.609	.000

	٧	البعد السابع (الحل الإبداعي للمشكلات)	8.945	2	4.473	29.207	.000
الخطأ	١	البعد الأول (العصف الذهني)	21.714	242	.090		
	٢	البعد الثاني(الاستعمالات)	41.310	242	.171		
	٣	البعد الثالث(التحسينات)	99.637	242	.412		
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	35.407	242	.146		
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	53.809	242	.222		
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	98.748	242	.408		
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	37.059	242	.153		
الكلي المعدل	١	البعد الأول	132.993	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	77.630	244			
	٣	البعد الثالث(التحسينات)	252.383	244			
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	53.463	244			
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.810	244			
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	170.245	244			
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	46.004	244			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٦): المقارنات البعدية بطريقة (توكي) لأثر الخبرة على مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الابداعي:

ابعاد المقياس	المجموعة	المجموعات الأخرى	الدلالة الإحصائية
الأول(العصف الذهني)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.863
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*
الثاني(الاستعمالات)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.000*
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*
الثالث (التحسينات)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.370
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*
الرابع(ماذا لو كان)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.978
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*
الخامس(تحليل الخصائص)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.875
		أكثر من ١٠ سنوات	.252
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.183
السادس(تآلف الأشتات)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.000*
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.000*
		أكثر من ١٠ سنوات	.000*
	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	.000*

* قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي عدا البعد الخامس(تحليل الخصائص)، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يتبين أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والسادس والسابع هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

كما يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول الثاني والثالث والرابع والسادس والسابع هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات).

ثانيا: أثر جنس المعلم/ ـة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

لإيجاد الفروق التي تعزى للجنس في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر الجنس بمستوييه، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تبعا لفئات متغير الجنس:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول(العصف الذهني)	82	ذكر	3.2942	.38156
	163	أنثى	4.4156	.56976
	245	المجموع	4.0403	.73828
الثاني(الاستعمالات)	82	ذكر	3.7505	.73133
	163	أنثى	3.1382	.29244
	245	المجموع	3.5456	.56405
الثالث (التحسينات)	82	ذكر	3.8896	.41690
	163	أنثى	2.5951	.95223
	245	المجموع	3.4563	1.01703
الرابع(ماذا لو كان)	82	ذكر	1.8821	.28866
	163	أنثى	2.3190	.47336
	245	المجموع	2.1728	.46809
الخامس(تحليل الخصائص)	82	ذكر	2.1860	.28548
	163	أنثى	2.2868	.54237
	245	المجموع	2.2531	.47395
السادس(تآلف الأشتات)	82	ذكر	3.2805	.98552
	163	أنثى	4.3812	.39653
	245	المجموع	4.0128	.83530
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	82	ذكر	4.2033	.33026
	163	أنثى	4.7577	.35486
	245	المجموع	4.5721	.43421

يشير الجدول (١٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير الجنس.

وللكشف عن أثر متغير الجنس في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر الجنس في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	١	البعد الأول (العصف الذهني)	68.610	1	68.610	258.953	*.000
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	20.453	1	20.453	86.926	*.000
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	91.412	1	91.412	137.996	*.000
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	10.414	1	10.414	58.783	*.000
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	.555	1	.555	2.484	.116
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	66.103	1	66.103	154.239	*.000
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	16.769	1	16.769	139.384	*.000
الخطأ	١	البعد الأول (العصف الذهني)	64.383	243	.265		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	57.177	243	.235		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	160.970	243	.662		
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	43.049	243	.177		
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.256	243	.223		
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	104.143	243	.429		
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	29.235	243	.120		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (العصف الذهني)	132.993	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	77.630	244			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	252.383	244			

	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	53.463	244			
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.810	244			
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	170.245	244			
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	46.004	244			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الأول (العصف الذهني) لصالح الإناث حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٤,٤١) وهو أعلى من متوسط الذكور (٣,٢٩) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الأول (العصف الذهني) لصالح الإناث.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات) لصالح الذكور حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٣,١٣) وهو أقل من متوسط الذكور (٣,٧٥) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الثاني (الاستعمالات) لصالح الذكور.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الثالث (استراتيجية التحسينات) لصالح الذكور حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٢,٥٩) وهو أقل من متوسط الذكور (٣,٨٨) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الثالث (التحسينات) لصالح الذكور أيضا.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الرابع(ماذا لو كان) لصالح الإناث حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٢,٣١) وهو أعلى من متوسط الذكور (١,٨٨) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الرابع (ماذا لو كان) لصالح الإناث.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد السادس(استراتيجية تآلف الأشتات) لصالح الإناث حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٤,٣٨) وهو أعلى من متوسط الذكور (٣,٢٨) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد السادس (تآلف الأشتات) لصالح الإناث.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً في البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات) لصالح الإناث حيث تشير المتوسطات بأن متوسط الإناث (٤,٧٥) وهو أعلى من متوسط الذكور (٤,٢٠) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد السابع (الحل الإبداعي للمشكلات) لصالح الإناث.

ثالثا: أثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

لإيجاد الفروق التي تعزى لأثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر أثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة بمستوييها (علمية، إنسانية)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تبعا لفئات متغير المباحث التي يدرسها المعلم:

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المباحث التي يدرسها المعلم لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول(العصف الذهني)	106	علمية	4.5647	.34191
	139	انسانية	3.3526	.48421
	245	المجموع	4.0403	.73828
الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	106	علمية	3.2547	.63338
	139	انسانية	3.7674	.37784
	245	المجموع	3.5456	.56405
	106	علمية	2.6623	.57262
	139	انسانية	4.0619	.85189

الثالث (استراتيجية التحسينات)	245	المجموع	3.4563	1.01703
الرابع(ماذا لو كان)	106	علمية	2.3909	.28317
	139	انسانية	1.8868	.46440
	245	المجموع	2.1728	.46809
الخامس(تحليل الخصائص)	106	علمية	2.1910	.28148
	139	انسانية	2.3004	.57592
	245	المجموع	2.2531	.47395
السادس(تآلف الأشتات)	106	علمية	4.2497	1.02602
	139	انسانية	3.7022	.54955
	245	المجموع	4.0128	.83530
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	106	علمية	4.4277	.44366
	139	انسانية	4.6823	.39415
	245	المجموع	4.5721	.43421
المجموع	106	علمية	3.3526	.34191
	139	انسانية	4.5647	.48421
	245	المجموع	4.0403	.73828

يشير الجدول (١٩) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلم.

وللكشف عن أثر متغير المباحث التي يدرسها المعلم في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر المباحث التي يدرسها المعلم في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
المباحث التي يدرسها المعلم	١	البعد الأول (العصف الذهني)	88.363	1	88.363	481.119	*.000
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	15.806	1	15.806	62.127	*.000
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	117.806	1	117.806	212.717	*.000
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	15.282	1	15.282	97.261	*.000
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	.719	1	.719	3.229	.074
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	18.033	1	18.033	28.788	*.000
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	3.898	1	3.898	22.494	*.000
الخطأ	١	البعد الأول (العصف الذهني)	44.630	243	.184		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	61.824	243	.254		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	134.577	243	.554		
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	38.181	243	.157		
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.091	243	.223		
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	152.213	243	.626		
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	42.106	243	.173		

الكلي المعدل	١	البعد الأول (العصف الذهني)	132.993	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	77.630	244			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	252.383	244			
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	53.463	244			
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.810	244			
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	170.245	244			
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	46.004	244			

* قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الأول (العصف الذهني) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٤,٥٦) وهو أعلى من متوسط المباحث الإنسانية (٣,٣٥) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الأول (العصف الذهني) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٣,٢٥) وهو أقل من متوسط المباحث الإنسانية (٣,٧٦) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الثالث (استراتيجية التحسينات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٢,٦٦) وهو أقل من متوسط المباحث الإنسانية (٤,٠٦) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الثالث (استراتيجية التحسينات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الرابع(ماذا لو كان) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٢,٣٩) وهو أكثر من متوسط المباحث الإنسانية (١,٨٨) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد الرابع(ماذا لو كان) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد السادس(استراتيجية تآلف الأشتات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٤,٢٤) وهو أكثر من متوسط المباحث الإنسانية (٣,٧٠) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد السادس(استراتيجية تآلف الأشتات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية.

وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في البعد السادس(الحل الإبداعي للمشكلات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية حيث تشير المتوسطات بأن متوسط المباحث العلمية (٤,٤٢) وهو أقل من متوسط المباحث الإنسانية (٤,٦٨) لذا فإن الدلالة الإحصائية في البعد السادس(الحل الإبداعي للمشكلات) لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية.

رابعا: أثر نوع المدرسة التي يتبع لها المعلم/ ـة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

لإيجاد الفروق التي تعزى لنوع المدرسة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر نوع المدرسة بمستوييها (مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مدارس اليوبيل)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تبعا لفئات متغير نوع المدرسة التي يتبع لها المعلم / ـة:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (العصف الذهني)	٤٣	مدرسة اليوبيل	4.0718	.70872
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	3.8924	.85764
	٢٤٥	المجموع	4.0403	.73828
الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	٤٣	مدرسة اليوبيل	3.5941	.55857
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	3.3178	.53922
	٢٤٥	المجموع	3.5456	.56405
الثالث (استراتيجية التحسينات)	٤٣	مدرسة اليوبيل	3.4733	1.02863
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	3.3767	.96827
	٢٤٥	المجموع	3.4563	1.01703
الرابع(ماذا لو كان)	٤٣	مدرسة اليوبيل	2.2195	.46990
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	1.9535	.39562
	٢٤٥	المجموع	2.1728	.46809
الخامس(تحليل الخصائص)	٤٣	مدرسة اليوبيل	2.2500	.49938
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	2.2674	.33361

	٢٤٥	المجموع	2.2531	.47395
السادس(تآلف الأشتات)	٤٣	مدرسة اليوبيل	4.0849	.80123
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	3.6744	.91597
	٢٤٥	المجموع	4.0128	.83530
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	٤٣	مدرسة اليوبيل	4.5974	.43688
	٢٠٢	مدارس الملك عبد الله الثاني	4.4535	.40553
	٢٤٥	المجموع	4.5721	.43421
المجموع	٤٣	مدارس الملك عبد الله الثاني	4.0718	.70872
	٢٠٢	مدرسة اليوبيل	3.8924	.85764
	٢٤٥	المجموع	4.0403	.73828

يشير الجدول (٢١) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير نوع المدرسة.

وللكشف عن أثر متغير نوع المدرسة في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر نوع المدرسة في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نوع المدرسة	١	البعد الأول (العصف الذهني)	1.140	1	1.140	2.101	.148
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	2.705	1	2.705	8.774	*.003
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	.330	1	.330	.318	.573
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	2.508	1	2.508	11.961	*.001
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	.011	1	.011	.048	.827
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	5.973	1	5.973	8.835	*.003

	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	.734	1	.734	3.939	.058
الخطأ	١	البعد الأول (العصف الذهني)	131.852	243	.543		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	74.925	243	.308		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	252.052	243	1.037		
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	50.955	243	.210		
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.799	243	.226		
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	164.273	243	.676		
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	45.270	243	.186		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (العصف الذهني)	132.993	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	77.630	244			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية التحسينات)	252.383	244			
	٤	البعد الرابع(ماذا لو كان)	53.463	244			
	٥	البعد الخامس(تحليل الخصائص)	54.810	244			
	٦	البعد السادس(تآلف الأشتات)	170.245	244			
	٧	البعد السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	46.004	244			

* قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر نوع المدرسة في أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي: الثاني (استراتيجية الاستعمالات) والرابع(ماذا لو كان) والسادس(استراتيجية تآلف الأشتات) وبالنظر إلى جدول المتوسطات الحسابية يلاحظ أن المعلمين والمعلمات الذين يتبعون لمدارس اليوبيل تفوقوا على زملائهم من الذين يتبعون لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في استجاباتهم على تلك الأبعاد.

إجابة السؤال الرابع والذي نص على: هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة (α = 0.05) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة) ؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر المتغيرات المستقلة على الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر تلك المتغيرات (**سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة)** على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية باستخدام اختبار وليكس لامبدا جزء من اختبار تحليل التباين المتعدد، من خلال فحص أثر كل متغير من تلك المتغيرات، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٢٣): نتائج اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر الخبرة والجنس والمباحث التي يدرسه المعلم ونوع المدرسة على استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ككل:

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الاحصائية
الخبرة	.018	2544.405[a]	5.000	238.000	*.000
الجنس	.014	3421.549[a]	5.000	239.000	* .000
المباحث التي يدرسها المعلم	.368	82.029[a]	5.000	239.000	*.000
نوع المدرسة	.952	2.407[a]	5.000	239.000	*.037

* قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى إلى متغير الخبرة، كما يلاحظ أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى إلى متغير الجنس، ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لسمتوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلم، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وفيما يلي تفصيل لتلك الفروق حسب متغيرات الدراسة:

أولا: أثر الخبرة التدريسية في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

لإيجاد الفروق التي تعزى للخبرة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر الخبرة بمستوياتها الثلاثة (أقل من ٥ سنوات و٥-١٠ سنوات و١٠- فما فوق)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد تبعا لفئات متغير الخبرة:

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (استراتيجية سميث)	24	أقل من ٥ سنوات	2.5000	.57104
	93	٥ – ١٠ سنوات	2.2849	.46126
	128	أكثر من ١٠ سنوات	3.2344	.69145
	245	المجموع	2.8020	.75415

الثاني (استراتيجية الاستعمالات)	24	أقل من ٥ سنوات	1.3917	.26526
	93	٥ – ١٠ سنوات	1.9250	.34229
	128	أكثر من ١٠ سنوات	1.3258	.16212
	245	المجموع	1.6453	.40472
الثالث (استراتيجية التحسينات)	24	أقل من ٥ سنوات	2.4479	.57094
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.1914	.74472
	128	أكثر من ١٠ سنوات	2.2204	.41021
	245	المجموع	2.7500	.77519
الرابع(ماذا لو كان)	24	أقل من ٥ سنوات	2.2674	.17717
	93	٥ – ١٠ سنوات	2.3011	.25390
	128	أكثر من ١٠ سنوات	3.1849	.41777
	245	المجموع	2.7595	.56299
الخامس(تحليل الخصائص)	24	أقل من ٥ سنوات	3.9742	.32767
	93	٥ – ١٠ سنوات	2.7000	.71566
	128	أكثر من ١٠ سنوات	3.6859	.52568
	245	المجموع	3.6988	.59976
السادس(تآلف الأشتات)	24	أقل من ٥ سنوات	2.5000	.57104
	93	٥ – ١٠ سنوات	3.2344	.69145
	128	أكثر من ١٠ سنوات	2.2849	.46126
	245	المجموع	2.8020	.75415
السابع(الحل الإبداعي للمشكلات)	24	أقل من ٥ سنوات	1.3917	.26526
	93	٥ – ١٠ سنوات	1.9250	.34229
	128	أكثر من ١٠ سنوات	1.3258	.16212
	245	المجموع	1.6453	.40472

يشير الجدول (٢٤) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير الخبرة.

وللكشف عن أثر متغير الخبرة في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر الخبرة في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الخبرة	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	50.981	2	25.491	70.265	.000*
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	21.051	2	10.525	134.652	.000*
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	53.211	2	26.605	68.924	.000*
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	48.520	2	24.260	203.720	.000*
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	31.017	2	15.508	66.130	.000*
الخطأ	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	87.793	242	.363		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	18.916	242	.078		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	93.414	242	.386		
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	28.819	242	.119		
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	56.753	242	.235		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	138.774	244	138.774		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	39.967	244	39.967		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	146.625	244	146.625		
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	77.339	244	77.339		
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	87.770	244	87.770		

* قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، كما يبين الجدول التالي:

جدول (٢٦): المقارنات البعدية بطريقة (توكي) لأثر الخبرة على مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

ابعاد المقياس	المجموعة	المجموعات الأخرى	متوسطات الفروق
الأول (استراتيجية سميث)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.265
		أكثر من ١٠ سنوات	*.000
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	*.000
الثاني (استراتيجية أوريلي)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.559
		أكثر من ١٠ سنوات	*.000
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	*.000
الثالث (استراتيجية باير)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.248
		أكثر من ١٠ سنوات	*.000
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	*.000
الرابع(استراتيجية مكفارلند)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	.905
		أكثر من ١٠ سنوات	*.000
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	*.000
الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	*.000
		أكثر من ١٠ سنوات	*.000
	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	*.000

* قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

يتبين من الجدول (٢٦) أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول (استراتيجية سميث) والثاني (استراتيجية أوريلي) والثالث (استراتيجية باير) والرابع(استراتيجية مكفارلند)

والخامس(استراتيجية القراءة الناقدة) هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

كما يتبين من الجدول أيضا أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول (استراتيجية سميث) والثاني (استراتيجية أوريلي) والثالث (استراتيجية باير) والرابع(استراتيجية مكفارلند) والخامس(استراتيجية القراءة الناقدة) هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات).

ثانيا: أثر جنس المعلم/ ـة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

لإيجاد الفروق التي تعزى للجنس في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر الجنس بمستوييه، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد تبعا لفئات متغير الجنس:

جدول (٢٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس لأثره في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (استراتيجية سميث)	82	ذكر	2.3750	.49574
	163	أنثى	3.0169	.77137
	245	المجموع	2.8020	.75415
الثاني (استراتيجية أوريلي)	82	ذكر	1.3622	.21410
	163	أنثى	1.7877	.40350
	245	المجموع	1.6453	.40472
	82	ذكر	2.3384	.47851

الثالث (استراتيجية باير)	163	أنثى	2.9571	.81346
	245	المجموع	2.7500	.77519
الرابع(استراتيجية مكفارلند)	82	ذكر	2.2856	.27468
	163	أنثى	2.9980	.51843
	245	المجموع	2.7595	.56299
الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	82	ذكر	3.4756	.66473
	163	أنثى	3.8110	.53194
	245	المجموع	3.6988	.59976

يشير الجدول (٢٧) إلى وجود فروقًا ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير الجنس.

وللكشف عن أثر متغير الجنس في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول (٢٨): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر الجنس في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	22.477	1	22.477	46.964	.000*
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	9.879	1	9.879	79.784	.000*
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	20.879	1	20.879	40.348	.000*
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	27.686	1	27.686	135.497	.000*
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	6.138	1	6.138	18.272	.000*
الخطأ	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	116.297	243	.479		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	30.088	243	.124		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	125.746	243	.517		
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	49.653	243	.204		
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	81.631	243	.336		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	138.774	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	39.967	244			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	146.625	244			
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	77.339	244			
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	87.770	244			

* قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر الجنس في جميع أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وبالنظر إلى جدول المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الإناث قد تفوقن على الذكور في جميع أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الناقد.

ثالثا: أثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

لإيجاد الفروق التي تعزى لأثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر أثر المباحث التي يدرسها المعلم/ ـة بمستوييها (علمية، إنسانية)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد تبعا لفئات متغير المباحث التي يدرسها المعلم:

جدول (٢٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المباحث التي يدرسها المعلم لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (استراتيجية سميث)	106	علمية	3.1853	.68982
	139	انسانية	2.2995	.49692
	245	المجموع	2.8020	.75415
الثاني (استراتيجية أوريلي)	106	علمية	1.8892	.35502
	139	انسانية	1.3255	.18156
	245	المجموع	1.6453	.40472
الثالث (استراتيجية باير)	106	علمية	3.1439	.74575
	139	انسانية	2.2335	.43680
	245	المجموع	2.7500	.77519
الرابع(استراتيجية مكفارلند)	106	علمية	3.1451	.42897
	139	انسانية	2.2539	.19966
	245	المجموع	2.7595	.56299
الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	106	علمية	3.7036	.51124
	139	انسانية	3.6925	.70166
	245	المجموع	3.6988	.59976

يشير الجدول (٤٥) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلم.

وللكشف عن أثر ذلك المتغير في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر المباحث التي يدرسها المعلم في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
المباحث التي يدرسها المعلم	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	47.179	1	47.179	125.166	.000*
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	19.112	1	19.112	222.691	.000*
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	49.844	1	49.844	125.150	.000*
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	47.759	1	47.759	392.352	.000*
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	.007	1	.007	.021	.886
الخطأ	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	91.595	243	.377		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	20.855	243	.086		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	96.781	243	.398		
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	29.579	243	.122		
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	87.762	243	.361		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	2062.375	245			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	703.190	245			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	1999.438	245			
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	1943.007	245			
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	3439.600	245			

* قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠،٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الناقد عدا البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد المتبقية (من الأول إلى الرابع) لصالح المعلمين من حملة التخصصات العلمية حيث تظهر متوسطاتها أعلى من متوسطات التخصصات الانسانية.

رابعا: أثر نوع المدرسة التي يتبع لها المعلم في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

لإيجاد الفروق التي تعزى لنوع المدرسة في مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر نوع المدرسة بمستوييها (مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مدارس اليوبيل)، ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد حسب فئات متغير نوع المدرسة:

جدول (٣١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة لأثرها في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

البعد	العدد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (استراتيجية سميث)	2.7921	مدارس الملك عبد الله الثاني	2.7921	.72967
	2.8488	مدرسة اليوبيل	2.8488	.86798
	2.8020	المجموع	2.8020	.75415
الثاني (استراتيجية أوريلي)	1.6416	مدارس الملك عبد الله الثاني	1.6416	.39291
	1.6628	مدرسة اليوبيل	1.6628	.46086
	1.6453	المجموع	1.6453	.40472
الثالث (استراتيجية باير)	2.7463	مدارس الملك عبد الله الثاني	2.7463	.74542
	2.7674	مدرسة اليوبيل	2.7674	.91188
	2.7500	المجموع	2.7500	.77519

الرابع(استراتيجية مكفارلند)	2.7331	مدارس الملك عبد الله الثاني	2.7331	.54442
	2.8837	مدرسة اليوبيل	2.8837	.63547
	2.7595	المجموع	2.7595	.56299
الخامس(القراءة الناقدة)	3.6624	مدارس الملك عبد الله الثاني	3.6624	.62460
	3.8698	مدرسة اليوبيل	3.8698	.43179
	3.6988	المجموع	3.6988	.59976
المجموع	2.7463	مدارس الملك عبد الله الثاني	2.7463	.74542
	2.7674	مدرسة اليوبيل	2.7674	.91188
	2.7500	المجموع	2.7500	.77519

يشير الجدول (٤٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير نوع المدرسة.

وللكشف عن أثر ذلك المتغير في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر نوع المدرسة في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نوع المدرسة	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	.114	1	.114	.200	.655
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	.016	1	.016	.097	.756
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	.016	1	.016	.026	.871
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	.804	1	.804	2.554	.111
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	1.525	1	1.525	4.296	*.039
الخطأ	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	138.660	243	.571		
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	39.951	243	.164		
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	146.609	243	.603		

	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	76.534	243	.315		
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	86.245	243	.355		
الكلي المعدل	١	البعد الأول (استراتيجية سميث)	138.774	244			
	٢	البعد الثاني (استراتيجية أوريلي)	39.967	244			
	٣	البعد الثالث (استراتيجية باير)	146.625	244			
	٤	البعد الرابع(استراتيجية مكفارلند)	77.339	244			
	٥	البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة)	87.770	244			

* قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر نوع المدرسة في البعد الأول والثاني والثالث والرابع، بينما تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجية القراءة الناقدة تعزى لنوع المدرسة، وبالنظر إلى المتوسطات يلاحظ أنها كانت لصالح المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدرسة اليوبيل، على زملائهم من الذين يعملون في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذه الفصل أبرز ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج ومناقشة هذه النتائج وربطها بالدراسات السابقة والإطار النظري مع أبرز ما توصلت له الدراسة من توصيات.

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على:

ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟

أظهرت النتائج أن الأبعاد: السابع،الأول،السادس،الثالث،الرابع (على الترتيب) قد حصلت على درجة مرتفعة في استخدام المعلمين وحصل البعد الثاني والخامس على درجة متوسطة مما يعني درجة مرتفعة في استخدام الاستراتيجيات ككل.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة بربخ (٢٠١٢) حيث أظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لممارسة أساليب التفكير الابداعي كانت مرتفعة، كما اتفقت أيضاً مع دراسة الناقة (٢٠١١) حيث كانت درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكير الابداعي من وجهة نظرهم كبيرة جداً، ودراسة زيدان والعودة (٢٠٠٨) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الابداعي في تدريس العلوم كانت كبيرة، ودراسة الشديفات والهواملة والزعبي (٢٠٠٩) حيث كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون بدرجة كبيرة في مجال تقبل الابداع .

إلا أن نتائج هذه الدراسة لم تتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل دراسة بدر(٢٠٠٥) حيث أظهرت الدراسة أن ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في التفكير

الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة جاءت منخفضة ،كما أظهرت دراسة العتوم (٢٠٠٤) تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الابداعي للمرحلة الثانوية في الاردن.

وربما يعود السبب في أن مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان كبيراً إلى اهتمام القائمين على هذه المدارس في تنمية التفكير الإبداعيّ، وهذا يتفق مع ما تقدم ذكره في الأدب النظري من أن برامج إعداد الموهوبين في الأردن في تطور ملحوظ.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على:

إجابة السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟

أظهرت النتائج أن البعد الخامس (استراتيجية القراءة الناقدة) قد حصل على أعلى استجابة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وبدرجة مرتفعة، في حين تلاه البعد الثالث(استراتيجية باير"التدريب على مهارات التفكير الناقد") والبعد الأول(استراتيجية سميث"تقويم مصادر المعلومات") والبعد الرابع(استراتيجية مكفارلند"الكلمات المترابطة والدفاع عن وجهة النظر") وقد حصلوا على درجة متوسطة في استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، وجاء في المرتبة الأخيرة البعد الثاني(استراتيجية أوريلي "مهارة تحديد الدليل") بدرجة منخفضة ، وقد جاء متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بدرجة متوسطة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المساد (١٩٩٧) حيث دلت على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة سليمان (٢٠١٢) حيث أشارت إلى درجة منخفضة في ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد، كما اختلفت أيضاً مع نتائج دراسة شايدو وساي (١٩٩٧) حيث أشارت إلى أن استخدام المعلمين للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلاً.

وربما يعود السبب في أن مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان متوسطاً، إلى اهتمام القائمين في هذه المدارس بتنمية مهارات التفكير كهدف من أهداف إنشائها كما مر سابقاً ،حيث تطمح الوزارة من انشاء مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز إحداث نقلة نوعية في برامج تعليم الطلبة ذوي الفئات الخاصة "المتفوقين والموهوبين " وخدماتهم من خلال إدارة تشاركية متميزة، لدمجهم في المجتمع ومشاركتهم فيه.

وترى الباحثة إلى أن تأهيل المعلمين وتدريبهم قد يكون عاملا مهما في زيادة استخدامهم لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد، من خلال الورشات والدورات التدريبية التي تم الاطلاع على بعضها من خلال زيارة مدارس الملك عبدالله الثاني ومدارس اليوبيل، إلا أنه ومن الممكن أن هذه الدورات لم تصل بعد إلى المستوى المتميز الذي من شأنه أن يعمل على زيادة استخدامهم لتلك الاستراتيجيات بشكل أكبر.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نص على:

هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة) ؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى إلى متغير الخبرة في جميع الأبعاد عدا البعد الخامس(تحليل

الخصائص)، وقد تبين أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والسادس والسابع، هي فروق دالة إحصائيًا ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، كما تبين أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والسادس والسابع، هي فروق دالة إحصائيًا ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات).

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة زيدان والعودة (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة (٥ – ١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) في درجة استخدامهم لأنماط التفكير الابداعي.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع دراسة بربخ (٢٠١٢) ومع دراسة الناقة (٢٠١١) وشديفات والهواملة والزعبي (٢٠٠٩) وجيرجوفك ورايف(Gerjovch & Wrigh, ١٩٨٨) حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في ممارسة المعلمين لأساليب التفكير الابداعي.

وربما يعود السبب في ذلك أن المعلمين من ذوي الخبرة (٥ – ١٠) سنوات قد تكونت لديهم صورة جيدة عن الممارسات التي تخدم طلبتهم الموهوبين من استراتيجيات تعليمية فعالة أكثر من غيرهم. كما أن المعلمين الذين لديهم خبرة قصيرة في التدريس لديهم رغبة في زيادة مدة تأهيلهم وذلك لإحساسهم بأهمية الخبرة في عملية التدريس وفي إدارة الفصل (الجوهري، ١٩٩٦).

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى المعلمات ذوات الخبرة الطويلة وصلن إلى مرحلة من الاستقرار النفسي والوظيفي مما يدفعهن إلى وجوب تطوير أنفسهن مهنياً من خلال اهتمامهن بالدورات التدريبية التي تعمل على زيادة نموها المهني(مومني وخزعلي، ٢٠١٠)

وتعزو الباحثة النتيجة أيضًا إلى أن الخبرة التدريسية تزود المعلمات بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعددة التي تم التدرب عليها خلال سنوات العمل وتحت إشراف إدارة المدرسة والتوجيه المناسب من قبل المشرفين التربويين.

وقد يعود السبب أيضا إلى أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة التدريسية المرتفعة قد يظهروا عزوفا عن المشاركة في الورش والدورات التدريبية التي تساعد في تطوير استخدامهم لهذه الاستراتيجيات الحديثة، بينما تلزم إدارات المدارس المعلمين من ذوي الخبرة الأقل بالمشاركة في هذه الدورات والبرامج التي تساعد في زيادة التطوير المهني.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس في البعد الأول (العصف الذهني) والرابع (ماذا لو كان) والسادس (تآلف الأشتات) والسابع (الحل الإبداعي للمشكلات)، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية تبين أنها كانت لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام جميع استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في البعد الثاني الاستعمالات والثالث التحسينات لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة بين الجنسين في البعد الخامس(تحليل الخصائص).

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئيا مع دراسة بربخ (٢٠١٢) حيث أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في ممارسة أساليب التفكير الإبداعي ولصالح الإناث.

بينما تختلف مع دراسة الناقة (٢٠١١) ودراسة جيرجوفيك ورايف (١٩٨٨) حيث أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في ممارسة المعلمين لأساليب التفكير الابداعي.

ويرى بريخ (٢٠١٢) في هذه النتيجة أن الإناث في المجتمع أكثر إقبالا على مهنة التدريس ونظرتهن الايجابية نحو هذه المهنة على عكس الذكور، وذلك ما أكدته الإحصاءات السنوية للقبول في كليات التربية بالجامعات.

وترى الباحثة أن المعلمات الإناث أكثر خضوعاً لتعليمات المشرف والمدير، وأكثر التزاماً بحضور ورش العمل والدورات التدريبية مما ينعكس ايجاباً على أدائهن ومعرفتهن بالاستراتيجيات التدريسية.

وأشارت نتائج السؤال الثالث أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تعليم استراتيجيات التفكير الإبداعي في البعد الأول (العصف الذهني) والرابع (ماذا لو كان) والسادس(تآلف الأشتات) تعزى لمتغير المباحث التي يدرسها المعلم وقد تبين أنها كانت لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في البعد الثاني (الاستعمالات) والثالث (التحسينات) والسابع (الحل الإبداعي للمشكلات)، وقد تبين أنها كانت لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث الإنسانية، بينما لم تظهر فروق دالة بين التخصصين في استخدام البعد الخامس (تحليل الخصائص).

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى ملاءمة محتوى المباحث العلمية لاستراتيجيات العصف الذهني وماذا لو كان وتآلف الأشتات نظراً لوجود مشكلات علمية تتطلب كمية هائلة من الأفكار في خطوات حلها، بينما استراتيجية الاستعمالات والتحسينات على سبيل المثال تتضمن أفكاراً متعلقة بتحسين مكان أو مؤسسة ما وهذه موضوعات تناسب المباحث الإنسانية.

كما أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر نوع المدرسة في أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي :الثاني (استراتيجية الاستعمالات) والرابع(استراتيجية ماذا لو كان) والسادس(استراتيجية تآلف الأشتات) وقد تبين أن المعلمين والمعلمات الذين يتبعون لمدارس اليوبيل تفوقوا على زملائهم من الذين يتبعون لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في استجاباتهم على تلك الأبعاد، بينما لم تظهر فروق دالة أخرى في الأبعاد المتبقية.

وتأتي هذه النتائج منسجمة مع دراسة المحارمة (٢٠٠٩) حيث أشارت إلى أن المناهج الدراسية الإثرائية التي تطبق في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣٣)، حيث لا يتم إجراء أي دراسات مسحية لمعرفة الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين قبل وضعها، بالإضافة إلى تغييب دور المعلمين في تحديد الموضوعات الإثرائية أو إشراكهم في تطوير المناهج، كما أن المعلمين لم يخضعوا إلى دورات تدريبية كافية في مجال تطبيق المناهج الإثرائية، وغياب الوسائل والتقنيات اللازمة لتطبيق هذه المناهج في المدارس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نص على:

هل يختلف مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لاختلاف متغير (سنوات خبرة المعلم/ ـة، الجنس، والمباحث التي يدرسها المعلم، نوع المدرسة)؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى إلى متغير الخبرة حيث أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والخامس هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، كما ظهر أن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين من ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات) ومتوسطات استجابات المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والخامس هي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٥- ١٠ سنوات).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة McNergncy (2003) حيث بينت النتائج أن عوامل الخبرة والجنس والمؤهل العلمي لها تأثير في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية، كما أنها تتفق مع دراسة الزيادات والعواملة (٢٠٠٩) في وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، حيث يفسر الباحثان ذلك بأن المعلم ذا الخبرة الطويلة أصبح يمتلك القدرة النقدية ومتحرراً من التبعية وفقاً لمعايير محددة، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة ومحاكمة البدائل أكثر من المعلم ذي الخبرة القصيرة، كما قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة لديهم تجارب

سابقة في التعامل مع مثل هذه المهارات، وتم تهيئة البيئة المناسبة لهم لتعلم هذا النوع من التفكير والتعرف إلى مهاراته وممارسته، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة (٥ – ١٠) سنوات قد تكونت لديهم صورة جيدة عن الممارسات التي تخدم طلبتهم الموهوبين من استراتيجيات تعليمية فعالة أكثر من غيرهم.

وترى الباحثة أن المعلمين ذوي الخبرة من(٥– ١٠) سنوات هم من كبار السن وقد عاشوا وعاصروا بعض الأحداث التاريخية وقيموها، مما انعكس ايجاباً على نظرتهم النقدية للأحداث، ومما أثر على استخدامهم لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد.

وأشارت نتائج السؤال الرابع المتعلقة بفحص الفروق بين الجنسين إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر الجنس في جميع أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، وقد تبين أن الإناث قد تفوقن على الذكور في جميع أبعاد استراتيجيات تعليم التفكير النـاقد.

وجاءت هذه النتائج منسجمة مع دراسة الحلفاوي (١٩٩٧) التي هدفت إلى إيجاد المعايير المبينة لأداء طلبة الجامعات الحكومية الأردنية على مقياس (واطسون – جليسر)، للتفكير الناقد ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق لصالح الإناث على المقياس ككل.

إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد،وكذلك الأمر مع دراسة سرحان (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

وأشارت نتائج السؤال الرابع أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع استراتيجيات تعليم التفكير الناقد عدا البعد الخامس(استراتيجية القراءة الناقدة) تعزى لمتغير المباحث التي يدرسها المعلم وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية تبين أنها كانت لصالح المعلمين الذين يدرسون المباحث العلمية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع تعليم التفكير الناقد.

كما أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعليم التفكير الناقد تعزى لمتغير المباحث التي يدرسها المعلم ولصالح التخصصات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي التخصصات العلمية يميلون إلى توظيف التفكير العلمي المنطقي في تفكيرهم، إضافة إلى ذلك فإن أبحاث الدماغ تشير إلى أن مثل هؤلاء المعلمين هم من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، حيث يميلون إلى التفكير المنطقي التجريدي، وتفكير الخطوة تلو الخطوة، وإلى التفكير التقاربي، والدماغ الأيسر يمثل جوهر التفكير المنطقي، والتفكير المنطقي تفكير يستند إلى النقد، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة كل من الحلفاوي (١٩٩٧)، وعفانة (١٩٩٨)، والعطاري (١٩٩٧)، وسرحان (٢٠٠٠).

التوصيات

في ظل الدراسة السابقة وما توصلت له من نتائج فإن الباحثة يقدم مجموعة التوصيات للباحثين بما يلي:

١. توجيه أنظار متخذي القرار في المؤسسات التعليمية المعنية بالموهوبين لاستخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

٢. إجراء المزيد من البحوث تدرس العلاقة بين مستوى استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومتغيرات أخرى مثل المؤهل العلمي للمعلم.

٣. تضمين برامج إعداد المعلمين مساقات تستهدف تدريبهم على استخدام استراتيجيات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

٤. تفعيل دور المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة من خلال تكثيف الزيارات التبادلية بين المعلمين وعقدهم دورات تدريبية لزملائهم ذوي الخبرة القصيرة في التدريس.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أخضر، فوزية محمد حسن، المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية و الموهوبين، ١٩٩٣، مكتبة التوبة، الامارات العربية المتحدة.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد، التفكير – دراسات نفسية ، ط١، ١٩٧٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الأحمدي، مريم، معوقات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية،رسالة ماجستير،٢٠٠٦، جامعة تبوك كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

بدر، بثينة محمد "واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٨، ١٠٦ – ١٣٩، (٢٠٠٥).

بريخ ، أشرف "مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدي طلبةالصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة " ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠ (١) ، ٩١-١٢٩(٢٠١٢).

جبر، أحمد و حجازي، حمزة **سيكولوجية الموهوب وتربيته**،١٩٩٤، ط١، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس.

جروان ، فتحي عبد الرحمن، الموهبة والتفوق والإبداع، ١٩٩٨، دار الكتاب الجامعي، العين.

جروان، فتحي "المدرسة التي تنمي التفكير والإبداع" ، ٢٠١٤، مقالة منشورة على الانترنت الرابط

http://www.jarwan-center.com

جروان ، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط٦ ،٢٠١٣، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

الجوهري، حسين،المشكلات الميدانية مظاهرها، أسبابها، علاجها، الندوة التربوية الثالثة لجمعية المعلمين: المرحلة الابتدائية التأسيسية، ١٩٩٦،٤(١)، الشارقة.

الحدابي ، داوود ، والأشول ، ألطاف " مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز" المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣ (٥) ، ٣٦٠-٣٨٦ (٢٠١٢).

الحدابي، داود والفلفلي، هناء والعليي، تغريد"مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة المعلمين في الاقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية" المجلة العربية لتطوير التفوق، ٢(٣)،١٥-٣٠ (٢٠١١).

حسنين، حسين محمد، أساليب العصف الذهني ، دليل تيسيري للمدراء والمدربين والميسرين ، ط١، ٢٠٠٢، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

الحموري، هند والوهر، محمود" تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة" دراسات العلوم التربوية، ٢٥ (١)، ١١٢-١٢٦ (١٩٩٨)

الحلفاوي، مسعف، اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس (واطسون – جليسر) للتفكير الناقد، رسالة ماجستير،١٩٩٧، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حواشين، زيدان نجيب وحواشين، مفيد نجيب، **تعليم الأطفال الموهوبين**، ط١، ١٩٨٩، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خزعلي، عبداللطيف ومومني، قاسم" أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية" دراسات العلوم التربوية، ٣٧(١)،١٤- ٣١(٢٠١٠).

الخطيب، جمال والحديدي، منى، مدخل إلى التربية الخاصة،١٩٩٧، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

خليفة، غازي توفيق، تطوير مناهج الجغرافية بالمرحلة الثانوية في الأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة، رسالة دكتوراه، ١٩٩٠، جامعة عين شمس، مصر.

الزعبي، ابراهيم أحمد والهواملة، ماهر شفيق، والشديفات، صادق حسن (٢٠٠٩) مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، (٢٠٠٩).

الزيادات، ماهر، العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير، ١٩٩٥، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

الزيادات، ماهر والعوامرة، محمد "مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية ، تربية السلط لمهارات التفكير الناقد" المنارة، ١٥ (٣)، ١٨١-٢٠٢ (٢٠٠٩).

زيدان، عفيف، والعودة، فداء " درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة (الخليل)" مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٦ (٢) ، ٦٦٧-٦٩١ (٢٠٠٨).

سرحان، إبراهيم، مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير،٢٠٠٠، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ط١، ٢٠٠٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان، جمال " درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد(دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية) " مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٢)، ٩٧-١٥٤ (٢٠١٢).

سليمان، علي (٢٠٠٤) طفلك الموهوب (اكتشافه – رعايته – توجيهه) دار النهضة العربية، القاهرة.

السيد، عزيزة، التفكير الناقد – دراسة في علم النفس المعرفي،١٩٩٥ ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

شحاته، حسن " تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه،١٩٨٨، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشيخلي، عبد القادر، تنمية التفكير الإبداعي، ط١، ٢٠٠١، وزارة الشباب عمان، الأردن.

صادق، آمال أحمد مختار، تنمية الإبداع في الفنون عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي – بحوث ودراسات سيكولوجية، ١٩٩٤، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

عبد الحميد، جابر، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢ ، ١٩٨٧، دار النهضة العربية، القاهرة.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق، تنمية مهارات التفكير،ط١، ٢٠٠٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

العتوم، كامل، مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداع ، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٤، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

العطاري، سناء، مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، ١٩٩٩، جامعة القدس، القدس- فلسطين.

عفانة، عزو "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة" مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية" ١ (١)، ٣٩-٨٢ (١٩٩٨) .

القذافي، رمضان محمد، التوجيه و الإرشاد النفسي، ط١، ١٩٩٦، المكتب الجامعي الحديث، الأسكندرية.

قطامي، نايفة، مهارات التدريس الفعال، ٢٠٠٤، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين، ٢٠١٠، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة، نموذج شوارتز وتعليم التفكير، ٢٠١٣، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف والشديفات، رياض، أسئلة التفكير الإبداعي - برنامج تطبيقي-، ط١، ٢٠٠٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المجلس العربي لرعاية المتفوقين والمبدعين،التَّربية الإبداعيَّة ... أَفضل استثمارٍ للمُستقبل، المؤتمر العلمي العربي الثَّاني لرعاية الموهوبين والمتفوِّقين،٢٠٠٠، عمَّان، الأُردن.

المحارمه، لينا محمود، تقييم برامج مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٩، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان الأردن.

المساد، ابراهيم، معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير، ١٩٩٧، جامعة اليرموك، الأردن.

المشرفي ، انشراح، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، ٢٠٠٥، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

أبو مغلي، سمير، **الموهبة والتفوق،** ط١، ٢٠٠٢، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

النابلسي، دون، تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة، رسالة ماجستير، ١٩٩٥، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الناقة ، صلاح " مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم " مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، ١٩ (١) ، ١٦٧ –٢٠٧ (٢٠١١).

وليم، عبيد وعفانة ، عزو، التفكير والمنهاج المدرسي، ٢٠٠٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

المراجع الأجنبية

Beyer, B. K., (1987). Practical Strategies For The Teaching Of Thinking, MA: Allyn And Bacon Inc, Boston .

Caeeve, L.(2004)."The Relationship Of Teacher Believes And Sudents" DAI, 54 (2): 450 – 480.

Chiodo, J. And Sai, M. (1997).Secondary School Teacher's Perspectives Of Teaching Critical Thinking In Social Studies Classes In The Republic Of China" The Journal Of Social Studies Review, 121(2), 3-12.

Christensen, M.(1996). Developing Method For Teaching Critical Thinking For Preserves Social Studies Secondary Teachers" DAI, 48(9):116-125.

Ennis,B.And Robert, H.(1990) . "The Extent To Which Critical Thinking Is Subject– Specific: Further Clarification ".Educational Researcher, 19(4):13-16.

Gerjovch, S.And Wright, M.(1988) ."The Relationship Between The General Philosophy Of Education Held By Elementary School Teachers And Their Attitudes Toward Creative Instruction",Dissertation Abstract International, 48 (7) :16-53.

Guilford,J.P,(1997).Creative Talents: Their Nature Uses And Development, Bearly Cimited ,New York.

Harris, Robert(2004).Introduction To Decision Making .Retrieved , January, 20,2013, From : Http//:Www.Virtualsalt.Com .

Lancioni, G. And Singh, N. And O'Reilly, M.And Oliva, D. (2003). Extending Microswitch- Based Programs For People With Multiple

Disabilities: Use Of Words And Choice Opportunities" Research In Developmental Disabilities, 24 : 139–148.

Maclure, S. (1991). Learning To Think, Thinking To Learn , Dinca, M. (1993)." Personality Traits As Interface Between The Creative Potential And Creativity" Revue Roumaine De Psychologie, 37:145-152.

Mc Farland, Mary.(1985)."Critical Thinking In Elementary School Social Studies" Social Education ,49(4):277-280.

Mcnergncy, M.(2003). The Impact Of Qualification And Experiences On Teacher Competence" Teacher Journal,2(7):61-68.

Merriman, L. (2012). Developing Academic Self-Efficacy: Strategies To Support Gifted Elementary School Students,Ph.D. Dominican California University, USA, 99- 103.

Moore, B. N. & Parker, R. (2001)Critical Thinking, 6th Edition. Publisher: Binding: Paperback. Book Condition: Good. Edition.

Mulrine, F. (2007). Creating A Virtual Learning Environment For Gifted And Talented Learners, Creating A Virtual Learning Environment, 30(2):18-30.

Olson, J. (1999)." What Librarians Should Know About Creative Thinking" Journal Of Academic Librarianship, 25(5): 383-389.

Perkins, D.(1985). Thinking Frames: An Integrative Perspective On Teaching Cognitive Skills. Paper Presented At ASCD Conference On Approaches To Teaching Thinking (August 6). Alexandria, VA.

Seo, H.And Kim, K. (2005). Korean Science Teachers’ Understanding Of Creativity In Gifted Education" The Journal Of Secondary Gifted Education, 2(3): 98–105.

Smith, R.(1999).The Study Of Geography: A Means To Strengthen Student Understanding Of The World And To Build Critical Thinking Skills" Dissertation Abstract International, 37(1), 35- 48.

Torrance,E.P,(1993).The Nature Of Creativity As Manifest Investing, Press Syndicate Of The University Of Cambridge, New York.

Turner, S. (1994). The Creative Process: A Computer Model Of Storytelling And Creativity, Pergamon Press, Oxford, England .

Watson, G. B .And Glasser, E. M.,(1987). Critical Thinking Mraisal, New World Book, New York.

المواقع الالكترونية

http://www.moe.gov.jo

http://www.arab-cgt.org/?id=37

الملاحق

ملحق (١): أسماء أعضاء هيئة التدريس والمحكمين الذين شاركوا في تحكيم أداتي مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد والإبداعي

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د.نايفة قطامي	علم النفس التربوي	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٢	د.أحمد الزعبي	نمو وتعلم	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٣	د.جعفر الربابعة	علم النفس التربوي	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٤	د.زيد العدوان	مناهج وأساليب تدريس	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٥	د.عبد الله عيد الهباهبة	قياس وتقويم	كلية الأميرة عالية / جامعة البلقاء التطبيقية
٦	د.جمال الطوايعة	الإدارة التربوية	وكالة الغوث الدولية / منطقة جنوب عمان
٧	د.انتصار عشا	علم النفس التربوي/ نمو وتعلم	كلية العلوم التربوية / الأنروا – اليونسكو
٨	د.محمد العبسي	أساليب تدريس الرياضيات	كلية العلوم التربوية / الأنروا – اليونسكو
٩	د.نافز بقيعي	علم النفس التربوي/ تعلم ونمو	كلية العلوم التربوية / الأنروا – اليونسكو
١٠	د.محمد بكر نوفل	علم نفس تربوي	كلية العلوم التربوية / الأنروا – اليونسكو
١١	د.خليل العلامات	لغة عربية	كلية العلوم التربوية / الأنروا – اليونسكو

ملحق (٢)

أداة مستوى استخدام معلمي الموهوبين لاستراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي

عزيزي المعلم ،عزيزتي المعلمة :

تجري الباحثة دراسة بعنوان **(مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي في تعليم الموهوبين في الأردن من وجهة نظر معلميهم)** ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على **مستوى** استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي، لدى المعلمين في مدارس اليوبيل ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في تعليم الموهوبين.

وترغب الباحثة من حضرتكم بالتكرم بالإجابة عن فقرات المقياسين، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الدرجة التي تنطبق عليك على كل فقرة من فقرات المقياس .

معلومات أساسية :

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المناسب فيما يلي :

١. سنوات الخبرة ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥-١٠ سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر

٢. الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

٣. المباحث التي يدرسها المعلم : ☐ علمية ☐ أدبية وإنسانية

٤. اسم المدرسة : ☐ مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ☐ مدارس اليوبيل

شاكرة لحضرتكم تفرغكم لمساعدتي على إتمام هذه الدراسة

الباحثة سماح فوزي الصوص

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	أطرح المشكلة في بداية جلسة العصف الذهني على شكل سؤال مفتوح النهاية					
٢	أحدد وقتاً لجلسة العصف الذهني بما يتلائم مع الهدف					
٣	أشجع الاستخدامات غير الشائعة التي يقترحها الطلبة					
٤	يرد في أسئلتي "كيف يمكن أن تستفيد من أدوات مستهلكة؟"					
٥	أشجع على التفكير في طرق تحسين أي شيء يستخدمونه في حياتهم					
٦	أدرب الطلبة على توليد مقترحات لتحسين منتج ما					
٧	اطلب مجموعة الفوائد التي نجنيها لحقيقة متخيلة، مثل ماذا لو كانت الصخور لينة ؟					
٨	أساعد الطلبة على إنتاج تطبيقات خاصة بالحقيقة الجديدة التي تم تخيلها					
٩	أشجع على التفكير في المميزات والخصائص بدلاً من التفكير في المشكلة نفسها					
١٠	أكلف الطلبة تحديد الخصائص باستخدام قوائم الشطب التي تصنف هذه الخصائص إلى (فيزيائية ، نفسية، وظيفية ، ...، الخ)					
١١	أعمل على جعل المشكلات تبدو غريبة جداً عن الطلبة					
١٢	أدرب الطلبة على عمل تشبيهات قياسية بين الظواهر المختلفة					
١٣	أوجه الطلبة إلى مطابقة خيالية بين المشكلة الراهنة وبين مشكلات سابقة					

١٤	أكلف الطلبة وضع المعايير التي يتقرر في ضوئها تقويم الأفكار المطروحة					
١٥	أهتم بتوليد كمية هائلة من الأفكار بغض النظر عن نوعيتها وأهميتها					
١٦	أوفر الجو الآمن والمريح في جلسة العصف الذهني					
١٧	يتم تقييم الأفكار التي يطرحها الطلبة في نهاية جلسة العصف الذهني					
١٨	أكلف الطلبة بالمطابقة العملية للنموذج من المشكلات السابقة على المشكلة الراهنة					
١٩	أكلف الطلبة بصياغة المشكلة المطروحة على شكل سؤال					
٢٠	لا أسمح بأي تعليق على إجابات الطلبة أثناء توليد الأفكار					
٢١	أتقبل الأفكار السخيفة وغير العملية					
٢٢	أدرب الطلبة على تخيل الحقائق والظروف المناسبة للتوصل إلى حل متخيل للمشكلة					
٢٣	ألجأ إلى تجزئة مشكلة أو فكرة ما إلى أجزاء تكوينها					
٢٤	أدرب الطلبة على تحليل الأفكار المطروحة إلى خصائصها					
٢٥	أتوصل مع الطلبة إلى أن المشكلة هي مجموعة من المشكلات المرتبطة ببعضها					
٢٦	أعمل على استكشاف الحقائق المتخيلة من خلال سؤال : ماذا لو كان ؟					
٢٧	أطرح سؤال : ما الوظائف الممكنة للأدوات والأشياء؟					
٢٨	أركز في أسئلتي على الاستخدامات غير المألوفة للأدوات					
٢٩	أستخدم مشكلات تتحدى عقول الطلبة وتراعي احتياجاتهم وميولهم					

30	أوجه الطلبة إلى جمع المعلومات والمعارف والحقائق والأفكار والمشاعر حول المأزق أو المشكلة					
٣١	أستمطر إجابات الطلبة كبدائل مقترحة أو أفكاراً محتملة للسؤال					
٣٢	أوجه الطلبة لتطوير حلولهم بحيث تصبح حلولاً ناجحة في حل المشكلة					
٣٣	أسجل جميع الأفكار التي يطرحها الطلبة					
٣٤	أدرب الطلبة للتفكير في الظروف المنطقية الناتج عن سؤال ماذا لو كان "الحل المتخيل"					
٣٥	أوجه الطلبة إلى الاستخدام غير المألوف للأدوات في حل المشكلة					
٣٦	أستخدم التساؤل : ما التحسين الذي يمكن إدخاله على أداة ما؟					
٣٧	أكلف الطلبة بإعطاء تحسينات على مدرسة أو مؤسسة ما					
٣٨	أستخدم قائمة الأفكار الخاصة بطرق تحسين شيء ما					
٣٩	أشجع الطلبة على جعل العناصر الغريبة في المشكلة عناصراً مألوفة لديهم					
٤٠	أدرب الطلبة على استخدام أدوات معينة تساعد في الوصول للحل					
٤١	أوجه الطلبة للتعبير عن المشكلة بطرقهم الخاصة					

انتهت فقرات المقياس الأول شكرا جزيلا لكم

ملحق (٣)

أداة مستوى استخدام معلمي الموهوبين لاستراتيجيات تعليم التفكير الناقد

عزيزي المعلم ،عزيزتي المعلمة :

تجري الباحثة دراسة بعنوان **(مستوى استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد في تعليم الموهوبين في الأردن من وجهة نظر معلميهم)** ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على **مستوى** استخدام استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، لدى المعلمين في مدارس اليوبيل ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في تعليم الموهوبين.

وترغب الباحثة من حضرتكم بالتكرم بالإجابة عن فقرات المقياسين ، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الدرجة التي تنطبق عليك على كل فقرة من فقرات المقياس .

معلومات أساسية :

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المناسب فيما يلي :

١. سنوات الخبرة ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥–١٠ سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر

٢. الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

٣. المباحث التي يدرسها المعلم : ☐ علمية ☐ أدبية وإنسانية

٤. اسم المدرسة : ☐ مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ☐ مدارس اليوبيل

شاكرة لحضرتكم تفرغكم لمساعدتي على إتمام هذه الدراسة

الباحثة سماح فوزي الصوص

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	أوجه طلبتي إلى المصادر الموثوقة للحصول على المعلومات					
٣	أدرب الطلبة على مهارة المحاكمة العقلية					
٧	أكلف الطلبة تحديد نوعية البيانات ومدى كفايتها لحل مشكلة					
٩	يطرح الطلبة أسئلة حول تحديد الدليل مثل : هل يتوافر دليل ملموس؟ هل ثمة وثيقة مكتوبة ؟					
١١	أدرب الطلبة على مهارة تحديد الدليل وتقويمه من خلال لعب الأدوار					
١٣	أقدم الأمثلة الكافية للطلبة حول مهارة معينة قبل قيامهم بتطبيقها					
١٤	أقدم المهارة امام الطلبة تفصيلياً					
١٧	أدرب طلبتي على تمييز المادة ذات الصلة بموضوع الدراسة					
١٩	أتوصل مع طلبتي إلى تعميمات تعبر عن معيار الترابط بين أشياء مختلفة					
٢١	أفضل أن تكون قوائم الكلمات من موضوعات يعرفها الطلبة ومن خبراتهم					
٢٣	أكلف الطلبة بتقويم كل سبب حسب دقته					

٢٥	أكلف الطلبة بتطوير الحجج المنطقية الداعمة لوجهات النظر المتبناه					
٢٨	أكلف الطلبة بكتابة فقرة تلخص وجهات النظر المختلفة					
٢٩	أكلف الطلبة بتقييم الترابط والدقة فيما يتم قراءته					
٣١	أحث الطلبة على التقييم وحل المشكلات أثناء عملية القراءة					
٣٣	أوجه الطلبة لتحري المغالطات والاستنتاجات داخل النص					
٣٥	أعطي الطلبة وقتاً في تأمل الأفكار والواجبات التي يقومون بانجازها					
٣٧	أوجه الطلبة للتوصل إلى الحكم على توافر الأدلة التي تدعم وجهة نظرهم في النص					
٣٨	أطرح أسئلة حول وضوح اللغة المستخدمة في تقديم الأشياء الأكثر ايجابية من غيرها					
٣٠	أوجه أسئلة للحكم على ما تحقق من فهم لما تم قراءته وفق معيار محدد					
٢٦	أكلف الطلبة بترتيب العبارات الداعمة لوجهة النظر حسب درجة ارتباطها بالموضوع					
٢٧	أشرك الطلبة في حوار مع وجهة النظر المعاكسة (مناظرة)					
٢٤	أدرب الطلبة على اختيار الكلمات التي تعكس وجهة النظر					

٢٠	أستخدم تدريب استبعاد الكلمة غير ذات الصلة من قائمة ما وصوغ التعميم المناسب لها					
١٨	أقدم تدريبات على استخراج أوجه الشبه والاختلاف بين أشياء متنوعة					
٢	أعرف لطلبتي خصائص المصدر الموثوق به للمعلومات					
٢٢	أشجع الطلبة على اقتراح وجهات نظر حول الموضوع المطروح					
٦	أحرص على جعل الطالب متشككاً فيما يقرأ أو يسمع					
١٢	أمهد لمكونات المهارة بطريقة منظمة					
١٦	اعمل على مراجعة ما يدور في اذهان الطلبة وهم يطبقون المهارة					
١٥	أوجه الطلبة إلى توظيف المهارة وتطبيقها عملياً					
٣٤	أطرح التساؤل : هل أجزاء النص تلائم بعضها بعضاً بشكل منطقي؟					
٤	أكلف الطلبة بالحكم على صحة مصادر المعلومات					
٨	أوجه الطلبة إلى تصنيف البيانات حسب درجة صلتها بالموضوع					
٣٢	أطرح أسئلة مثل : لماذا كتب النص؟					
٣٦	أدرب الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في النص					
١٠	يطرح الطلبة الأسئلة الأربعة العامة لتقييم الدليل					

٥	أدرب الطلبة على مهارة التأكد من صدق الأخبار وصحتها					

انتهت فقرات المقياس الثاني شكرا جزيلا لكم



Abstract

Level of Using Learning Creative Thinking Strategies & Learning Critical Thinking Strategies By Teachers in Brivate Schools for Gifted in Jordan

By:

Samah Fauzi Mohammad AS-sous

Supervisor:

Dr. Naifeh Mohammad Qutami

Professor

This study aims to investigating the level of using learning creative thinking strategies & learning critical thinking strategies in teaching gifted students in Jordan. The sample includes (245) teachers (males and females) from AL Jubilee School & King Abdulla 2nd for Talents Schools. The total number of them (either males or females) is (346) during the second semester of the academic year (2012/2013).

To achieve the aims of the study two Measurements have been prepared to investigate how these teachers use learning creative thinking strategies & learning critical thinking strategies. After the verification of the stability and reliability of these tools it was applied on all the members of the study sample. In order to answer the questions raised on this study, a number of Descriptive statistical analyses, Such as arithmetic means and standard deviation have been performed to answer the first and the second question. And to answer the third and the fourth question, a test of multiple analyses of variance (MANOVA) has been conducted.

The study results in Its first question have pointed out that the extent of using learning creative thinking strategies has shown high degree on the whole measurement and high degree on five strategies(Creative Solution Of Problem Strategy, Brain Storming, Synaptic, Improvements and What- If Strategy. On another side, The Uses For Strategy and the Attribute Analyses Strategy have got middle degrees. The results of the second question have pointed out that the extent of using learning critical thinking strategies has shown middle degree on the whole measurement, high degree on the Critical Reading Strategy, and middle degrees for Beyer & Smith & McFarland Strategies, and A few degrees on O'Reilly Strategy. The results of the third question have shown that there are some differences which include statistic indications in the use of learning creative thinking strategies, and these differences are associated with experience for the interest of (5-10 years). Besides, there are some differences that have statistical indication which can be linked to the humanity or scientific Subjects for the benefit of

scientific subjects teachers on brain stormy, what-if and synaptic strategies. For humanity subjects on uses-for, improvements and creative solution for problems strategies, and the kind of school for AL jubilee school on using learning creative thinking strategies. also the results showed of the forth question that there are some differences which include statistic indications in the use of Learning critical thinking strategies , and these differences are associated with experience for the interest of (5-10 years). Besides, there are some differences that have statistical indication which can be linked to the educational or scientific Subjects for the benefit of humanity Subjects teachers, as well as, there are some statistical differences for the female of using strategies.

According to the study results, some recommendations have been introduced, and some of them are calling for the study of the relationship between Using Strategies and the other variables such as the educational qualification, This research paper has proved the scarcity of Arabic studies in this area of specialty, Furthermore, there are some practical recommendations which are related to training teachers to use these strategies in their classrooms.